



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

생활과학석사학위논문

칭찬과 성패 상황에 따른
유아의 자부심과 수치심 및
과제지속수행

2013년 8월

서울대학교 대학원

아동가족학과

강 수 정

칭찬과 성패 상황에 따른
유아의 자부심과 수치심 및
과제지속수행

지도교수 이 순 형

이 논문을 생활과학석사 학위논문으로 제출함
2013년 4월

서울대학교 대학원
아동가족학과
강 수 정

강수정의 석사 학위논문을 인준함
2013년 6월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

이 연구는 5세 유아를 대상으로 성패 상황에서 칭찬 유무와 칭찬 유형에 따라 자부심과 수치심 및 과제지속수행의 차이가 있는지 살펴보았다. 과제 수행에 성공한 경우, 칭찬 유무와 칭찬 유형에 따라 유아의 자부심과 과제지속수행이 다르게 나타나는지 검토하였다. 과제 수행에서 실패한 경우, 유아가 칭찬 유무와 칭찬 유형에 따라 수치심 표현과 과제지속수행을 다르게 나타내는지 검토하였다. 그리고 자부심과 수치심이 과제지속수행과 어떤 관계가 있는지 알아보았다. 이러한 연구 목적에 따라 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

【연구문제 1】 성공을 경험했을 때, 유아의 자부심 표현은 칭찬 유무와 칭찬 유형(사회적 비교에 의한 칭찬, 개인의 숙달에 대한 칭찬)에 따라 유의한 차이가 있는가?

【연구문제 2】 성공을 경험했을 때, 유아의 과제지속수행(과제수행 유무, 과제수행 시간)은 칭찬 유무와 칭찬 유형(사회적 비교에 의한 칭찬, 개인의 숙달에 대한 칭찬)에 따라 유의한 차이가 있는가?

【연구문제 3】 실패를 경험했을 때, 유아의 수치심 표현은 칭찬 유무와 칭찬 유형(사회적 비교에 의한 칭찬, 개인의 숙달에 대한 칭찬)에 따라 유의한 차이가 있는가?

【연구문제 4】 실패를 경험했을 때, 유아의 과제지속수행(과제수행 유무, 과제수행 시간)은 칭찬 유무와 칭찬 유형(사회적 비교에 의한 칭찬, 개인의 숙달에 대한 칭찬)에 따라 차이가 유의한 있는가?

【연구문제 5】 유아의 자부심과 수치심 표현은 과제지속수행(과제수행 유무, 과제수행 시간)과 유의한 상관관계가 있는가?

이상의 연구문제를 검증하기 위해 서울 및 경기 지역에 위치한 어린이 집에 다니는 5세 유아 176명을 연구 대상으로 선정하였다. 유아에게 퍼즐 과제 수행에 대한 칭찬 상황을 다르게 제공한 후, 다음 과제에서 성공 혹은 실패 경험을 했을 때 유아가 나타내는 자부심과 수치심 및 과제 지속수행을 관찰하였다. 자부심과 수치심 표현은 녹화된 자료를 바탕으로 유아의 얼굴 표정, 행동 표현, 언어 표현을 관찰해 수치화하였다. 과제지속수행은 추가적인 시간이 주어졌을 때 유아가 퍼즐 과제를 다시 선택하는지 여부와 퍼즐 과제를 수행하는 시간을 통해 측정됐다. 과제지속수행도 녹화된 자료를 바탕으로 관찰해 수치화하였다. 수집된 자료는 SPSS 프로그램에서 빈도, 백분율, 평균, 표준편차, 카이 제곱 검정, t 검정, Mann-Whitney U 검정, Spearman의 상관분석을 통해 분석되었다.

이 연구의 주요 결과는 다음과 같다.

첫째, 과제에서 성공을 경험했을 때, 유아의 자부심 표현은 칭찬 유무에 따라 차이가 유의하게 나타났다. 칭찬을 받았던 유아가 칭찬을 받지 않은 유아보다 성공 상황에서 자부심을 더 많이 표현하였다. 그러나 칭찬 유형에 따른 자부심 표현의 유의한 차이는 나타나지 않았다.

둘째, 과제에서 성공을 경험했을 때, 유아의 과제지속수행은 칭찬 유무에 따라 유의한 차이가 있었다. 칭찬을 받은 유아가 칭찬을 받지 않은 유아보다 성공한 과제를 더 지속적으로 수행하였다. 그러나 칭찬 유형에 따른 과제지속수행의 유의한 차이는 나타나지 않았다. 이러한 결과는 과제지속수행을 과제지속 유무와 과제지속 시간으로 측정했을 때 모두 동일하게 나타났다.

셋째, 과제에서 실패를 경험했을 때, 유아의 수치심 표현은 칭찬 유형에 따라 유의한 차이가 있었다. 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 유아가 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 유아보다 수치심을 더 많이 표현하였다. 칭찬 유무에 따른 수치심 표현의 차이는 유의하지 않았다.

넷째, 과제에서 실패를 경험했을 때, 유아의 과제지속수행은 칭찬 유형에 따라 유의한 차이가 나타났다. 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 유아가 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 유아에 비해 과제지속수행이 더 높

게 나타났다. 칭찬 유무에 따른 과제지속수행의 차이는 유의하지 않았다. 이러한 결과는 과제지속수행을 과제수행 유무와 과제수행 시간으로 측정한 경우 모두 동일하게 나타났다.

다섯째, 성공 상황에서의 자부심 표현은 이후의 과제지속수행과 부분적으로 정적 상관관계가 있었다. 자부심을 많이 표현할수록 성공한 과제를 계속해서 수행하는 행동을 많이 보였다. 실패 상황에서의 수치심 표현은 이후의 과제지속수행과 유의한 상관이 나타나지 않았다.

이러한 결과를 통해 성공을 경험한 상황에서는 칭찬 유형보다 칭찬 유무에 따라 자부심과 과제지속수행의 차이가 나타난다는 점을 밝혔다. 칭찬을 받은 유아가 성공 시 자부심을 더 높게 나타내며, 과제를 지속적으로 수행하는 행동을 더 많이 보였다. 이에 반해, 실패를 경험한 상황에서는 칭찬 유무보다 칭찬 유형에 따라 수치심과 과제지속수행이 다르게 나타났다. 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 유아가 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 유아보다 과제 실패에 대한 수치심을 적게 표현하고 실패했던 과제를 다시 지속적으로 수행하는 행동을 높게 보였다. 마지막으로 자부심을 많이 표현할수록 과제지속수행이 높게 나타나지만, 수치심과 과제지속수행의 상관관계는 유의하지 않았다.

주요어 : 사회적 비교에 의한 칭찬, 개인의 숙달에 대한 칭찬, 성공, 실패, 자부심, 수치심, 과제지속수행

학 번 : 2010-21617

목 차

I . 문제제기	1
II . 이론적 배경 및 선행연구 고찰	5
1. 자부심과 수치심	5
1) 자부심과 수치심의 개념과 측정	5
(1) 자부심과 수치심의 개념	5
(2) 자부심과 수치심의 측정	7
2) 자부심과 수치심의 발달	8
3) 자부심과 수치심 및 과제 상황	9
(1) 자부심과 수치심 및 성패 상황	9
(2) 자부심과 수치심 및 칭찬	10
2. 과제지속수행	11
1) 과제지속수행의 개념과 측정	11
(1) 과제지속수행의 개념	11
(2) 과제지속수행의 측정	12
2) 과제지속수행과 과제 상황	13
(1) 과제지속수행과 성패 상황	13
(2) 과제지속수행과 칭찬	14
3. 자부심과 수치심 및 과제지속수행의 관계	17
III . 연구문제 및 용어의 정의	19
1. 연구문제	19
2. 용어의 정의	20
1) 칭찬	20

(1) 칭찬 유무	20
(2) 칭찬 유형	20
2) 성패 상황	21
3) 자부심과 수치심	21
(1) 자부심	21
(2) 수치심	22
4) 과제지속수행	22
IV. 연구방법 및 절차	23
1. 연구 대상	23
2. 측정 도구	24
1) 자부심과 수치심	25
2) 과제지속수행	29
3. 실험 절차	30
1) 예비 실험	30
2) 본 실험	31
4. 자료의 분석	36
V. 결과 및 해석	38
1. 성공 상황에서의 자부심 표현과 과제지속수행	38
1) 칭찬에 따른 자부심 표현	38
(1) 칭찬 유무에 따른 자부심 표현	38
(2) 칭찬 유형에 따른 자부심 표현	39
2) 칭찬에 따른 과제지속수행	40
(1) 칭찬 유무에 따른 과제지속수행	40
(2) 칭찬 유형에 따른 과제지속수행	42
2. 실패 상황에서의 수치심 표현과 과제지속수행	44
1) 칭찬에 따른 수치심 표현	44
(1) 칭찬 유무에 따른 수치심 표현	44

(2) 칭찬 유형에 따른 과제지속수행	45
2) 칭찬에 따른 과제지속수행	46
(1) 칭찬 유무에 따른 과제지속수행	46
(2) 칭찬 유형에 따른 과제지속수행	48
3. 자부심과 수치심 및 과제지속수행의 관계	50
1) 자부심과 과제지속수행의 관계	50
2) 수치심과 과제지속수행의 관계	53
 VI. 결론 및 논의	 55
 참고문헌	 61
부록	73
Abstract	78

표 목 차

<표 IV-1> 연구 대상 유아의 구성	24
<표 IV-2> 자부심의 표현 측정 표	26
<표 IV-3> 수치심의 표현 측정 표	28
<표 V-1> 성공 상황에서 칭찬 유무에 따른 유아의 자부심 표현 차이	38
<표 V-2> 성공 상황에서 칭찬 유형에 따른 유아의 자부심 표현 차이	39
<표 V-3> 성공 상황에서 칭찬 유무에 따른 과제수행 유무 ..	40
<표 V-4> 성공 상황에서 칭찬 유무에 따른 과제수행 시간의 차이	41
<표 V-5> 성공 상황에서 칭찬 유형에 따른 과제수행 유무 ..	42
<표 V-6> 성공 상황에서 칭찬 유형에 따른 과제수행 시간의 차이	43
<표 V-7> 실패 상황에서 칭찬 유무에 따른 유아의 수치심 표현 차이	44
<표 V-8> 실패 상황에서 칭찬 유형에 따른 유아의 수치심 표현 차이	45
<표 V-9> 실패 상황에서 칭찬 유무에 따른 과제수행 유무	46
<표 V-10> 실패 상황에서 칭찬 유무에 다른 과제수행 시간의 차이	47
<표 V-11> 실패 상황에서 칭찬 유형에 따른 과제수행 유무 ...	48
<표 V-12> 실패 상황에서 칭찬 유형에 따른 과제수행 시간의 차이	49
<표 V-13> 자부심 표현과 과제지속수행의 상관관계	52
<표 V-14> 수치심 표현과 과제지속수행의 상관관계	54

그림 목 차

[그림 IV-1] 실험의 과정	36
------------------------	----

부 록 목 차

<부록 1> 자유 선택 시간에 제공된 과제	73
<부록 2> 실험 퍼즐 과제	76

I. 문제 제기

유아는 일상에서 많은 성공과 실패 경험을 하며 성장한다. 성공이나 실패를 경험했을 때, 유아가 보이는 반응은 다르게 나타난다. 어떤 유아는 자신이 성공한 놀이나 과제에서 크게 기쁨을 느끼며 그 과제를 지속하기도 하지만, 성공한 과제에 대해 금방 흥미를 잃고 다른 놀이를 찾는 유아도 있다. 과제에서 실패한 상황에서도 크게 실망하고 그 과제를 다시 하지 않으려는 유아가 있는 반면, 어떤 유아는 실패한 놀이에 계속 도전해 시도하기도 한다.

유아가 성공과 실패 상황에서 보이는 정서와 과제지속수행 반응에는 여러 변인이 관련될 수 있으나, 연구자들은 성패 상황 이전에 유아가 받았던 칭찬에 주목하고 있다. 칭찬 상황은 칭찬 유무에 따라 칭찬을 받은 상황과 받지 않은 상황으로 나눌 수 있다. 칭찬은 성취에 대해 주어지는 사회적 보상으로, 유능감을 높여주기 때문에 과제지속수행에 긍정적 영향을 줄 수 있다(Deci, Koestner, & Ryan, 1999). 또한 칭찬을 받았다면, 그 칭찬이 어떤 내용을 담고 있는지에 따라 칭찬의 유형이 구분될 수 있다. 유형에 따라 칭찬은 과제 수행에서 중요한 것이 무엇인지에 대한 의미를 다르게 담고 있다(Cimpian, Arce, Markman, & Dweck, 2007). 따라서 유아는 칭찬 유무뿐 아니라 칭찬 유형에 따라 자신의 과제 수행에 대한 의미를 해석하고, 이를 바탕으로 성패 상황에서 정서적 반응과 과제지속수행 행동을 나타내는 것이다.

칭찬을 하는 것의 긍정적 효과에 대해서는 많은 연구가 이루어져 왔다. 칭찬은 다른 사람으로부터 인정받고 싶어 하는 인간의 기본 욕구를 충족시켜주며, 어떤 행동을 지속하도록 동기를 부여한다. 또한 칭찬을 받은 유아는 어떤 과제에 대한 유능감을 높게 가지며 그 과제를 자발적으로 수행하고자 하는 행동을 보인다(Deci, Koestner, & Ryan, 1999). 이렇듯 칭찬의 효과에 대한 다양한 연구가 이루어져 왔으나, 성패 상황에서 나타나는 효과를 엄격하게 구분하여 비교한 연구는 거의 없다. 같은 유형의 칭찬이라도 어떤 성패 상황에서 주어졌는지에 따라 효과가 다르게

나타날 수 있을 것이다.

사회적 비교에 의한 평가 방법이 개인의 숙달에 근거한 평가 방법에 비해 가지는 부정적 효과에 대해서는 알려져 왔다. 사회적 비교에 의한 평가는 높은 수준의 불안감을 야기하고 과제지속수행에 부정적인 영향을 줄 수 있다(Kim, Lee, Chung & Bong, 2010). 우리나라의 교육 시스템은 특히 경쟁적 특성이 두드러져, 아동의 수행을 또래와 비교하는 사회적 비교 평가가 빈번하게 나타난다(Shin & Alexander, 2000). 유아 역시 이러한 사회문화적 풍토에서 영향을 받을 것이다. 지금까지 개인의 숙달에 대한 평가에 비해 사회적 비교에 의한 평가 방식이 가진 부정적 효과에 대해서는 밝혀져 왔으나, 개인의 숙달에 대한 칭찬과 사회적 비교에 의한 칭찬의 효과에 대해서는 거의 밝혀진 바가 없다. 칭찬은 중립적 평가가 아닌 긍정적 평가기 때문에, 사회적 비교에 의한 칭찬이라 하더라도 개인의 숙달에 대한 칭찬에 비해 정서나 과제지속수행에 부정적 효과가 없을 것이라 예상하기도 한다. 실제로 부모나 교사들은 칭찬 유형과 관계없이 대부분의 칭찬은 긍정적 효과가 있을 것이라 믿는다(Corpus, 2000).

그러나 초등학생 4, 5학년을 대상으로 한 연구에 따르면, 비록 칭찬이라 하더라도 사회적 비교에 의한 칭찬은 개인의 숙달에 대한 칭찬에 비해 과제지속수행을 저해할 수 있다(Corpus, Ogle, & Love-Geiger, 2006). Corpus와 동료들(2006)은 아동의 수행에 대해 사회적 비교에 의한 칭찬과 개인의 숙달에 대한 칭찬을 제공한 후, 더 이상 칭찬이 주어지지 않는 상황에서 칭찬의 유형에 따른 과제지속수행의 차이가 나타나는지 관찰하였다. 그 결과, 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 아동은 통제 집단에 비해 시간이 많이 소요되는 과제를 선택하였다. 반대로 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 아동은 통제 집단보다 시간이 적게 소요되는 과제를 선택하였다. 사회적 비교에 의한 칭찬은 다른 사람보다 더 뛰어난 수행을 보여야한다는 기준을 갖게 한다(Kohn, 1992). 이로 인해, 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 아동은 더 이상 칭찬이 주어지지 않는 상황에서 자신이 이 기준에 미치지 못했을 거라는 막연한 불안감을 느낀다.

반면, 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 집단은 스스로의 수행을 발전시켜나가는 데 초점을 두어, 칭찬이 주어지지 않는 상황에서도 비교적 높은 과제지속수행을 보일 것이다. 이러한 가정은 성인 여성을 대상으로 한 연구에서도 확인되었다(Koestner, Juckerman, & Olsson, 1990).

선행 연구자들은 10, 11세 이상의 아동을 대상으로 했을 때는 사회적 비교에 의한 칭찬과 개인의 숙달에 대한 칭찬에 따라 효과가 다르게 나타나지만, 어린 유아의 과제지속수행은 두 칭찬에 따라 다르지 않을 것이라 예상하였다(Corpus et al., 2006). 자신의 능력을 평가하기 위해 사회적 비교 정보를 활용할 수 있는 능력은 초등학교 4, 5학년 정도가 되어야 가능하다고 보았기 때문이다(Ruble, Boggiano, Feldman, & Loebel, 1980; Ruble & Frey, 1991). 그러나 유아도 친숙한 놀이 과제를 사용하면 사회적 비교에 의한 정보를 활용할 수 있었다. 친숙한 과제를 사용한 경우에는 유아도 사회적 비교 정보를 사용해 자신의 능력을 평가했으며(Butler, 1992), 비교를 통해 자신의 수행에 대해 이야기하였다(Pomerantz et al., 1995). 따라서 친숙한 과제를 사용한다면 유아도 사회적 비교에 의한 칭찬과 개인의 숙달에 대한 칭찬에 따라 칭찬의 의미를 다르게 해석하고, 그에 따라 과제지속수행의 차이가 나타날 수 있을 것이다.

유아는 사회적 비교 정보에 따라 과제지속수행뿐 아니라 자부심과 수치심 정서의 표현도 다르게 한다(김정민·유안진, 2003). 4세 유아는 또래가 대부분 성공한 퍼즐 과제보다 실패한 퍼즐 과제에서 자신이 성공했을 때 자부심을 더 많이 표현하였다. 또한 또래가 대부분 실패한 퍼즐 과제보다 성공한 퍼즐 과제에서 자신이 실패했을 때 수치심을 더 많이 표현하였다. 이를 통해 유아는 사회적 비교에 의한 정보를 활용해 자신의 성취를 평가함을 알 수 있다. 이러한 결과를 바탕으로, 유아도 사회적 비교에 의한 칭찬과 개인의 숙달에 대한 칭찬에 따라 수치심과 자부심 표현의 차이가 있을 것이라 추측할 수 있다.

한편, 정서와 과제지속수행의 관련성이 널리 알려져 왔음에도 불구하고(김성일, 2006; Meyer & Turner, 2002; Reeve, 2009; Weiner, 1985),

실제 연구에서는 두 변수를 분리해 다룬 경향이 있었다(Ford, 1992). 이로 인해, 과제지속수행 행동과 그 이면에서 작용하는 정서와의 관계에 대한 구체적인 연구가 충분히 이루어지지 못했다. 여기에서는 성패 상황에서 나타나는 주된 정서인 자부심, 수치심과 과제지속수행을 함께 다루어 그 관계를 살펴볼 것이다.

이상에서 제시한 문제의식을 바탕으로, 이 연구는 성패 상황에서 칭찬 유무와 칭찬 유형에 따라 유아의 자부심과 수치심 표현 및 과제지속수행이 어떻게 달라지는지 검토하고자 한다. 칭찬 유형은 사회적 비교에 의한 칭찬과 개인의 숙달에 대한 칭찬으로 구분된다. 또한 자부심과 수치심 표현이 과제지속수행과 어떤 관계를 가지는지에 대해서도 살펴볼 것이다. 이 연구의 결과는 교사와 부모가 유아와 상호작용하는 데 있어서 유아가 긍정적 정서를 가지고 과제를 지속수행 할 수 있도록 지지해 주기 위한 지침을 제공할 수 있을 것이다. 뿐만 아니라 이 연구가 성패 상황에서 나타나는 유아의 정서와 과제지속수행의 역동에 대한 이해를 높이는 데 기여할 것으로 기대된다.

Ⅱ. 이론적 배경 및 선행연구 고찰

1. 자부심과 수치심

1) 자부심과 수치심의 개념과 측정

(1) 자부심과 수치심의 개념

자의식 정서는 자기 자신이나 자신의 수행에 대한 평가의 결과로 나타나는 정서이다(Tangney, 2002). 자부심은 긍정적 자의식 정서로, 자신의 성취가 어떤 기준을 충족시켰다고 판단했을 때 경험한다(김정민·유안진, 2003; Lewis, 1993). 다른 선행 연구자들은 자부심을 과제 수행에서 성공했을 때 나타나는 정서로 보았다(Alessandri & Lewis, 1993; Belsky, Domitrovich, & Crinic, 1997; Lewis, Alessandri, & Sullivan, 1992). 자부심에 대한 정의를 종합해보면, 자부심은 성취 상황에서 자신의 수행이 기준을 성공적으로 충족시켰다고 평가했을 때 나타나는 긍정적 정서라 할 수 있다.

수치심은 실패에 대한 정서 반응으로, 자신의 성취가 어떤 기준을 충족시키지 못했다고 판단했을 때 경험한다(김정민·유안진, 2003; Lewis, 1993). 이와 유사하게, 선행 연구자들은 수치심을 과제 수행에서 실패했을 때 나타나는 부정적인 정서라 정의하였다(하유미, 1998; Alessandri & Lewis, 1993; Belsky et al., 1997; Lewis et al., 1992; Tracy & Matsumoto, 2008). 이러한 정의를 바탕으로, 수치심은 자신의 수행이 기준에 성공적으로 미치지 못했다고 평가했을 때 나타나는 부정적 정서라 할 수 있다.

자부심과 수치심은 자의식 정서로서, 분노, 두려움, 행복 등을 포함하는 기본 정서와 구분된다(Tracy & Robins, 2004a). 첫째, 자부심과 수치

심은 자기 평가를 바탕으로 한다. 기본 정서에도 자기 평가가 수반될 수 있으나, 자의식 정서는 이를 필수적으로 포함한다는 점에서 차이가 있다(Buss, 2001; Tangney & Dearing, 2002). 둘째, 기본 정서는 생존과 직접 관련이 있는 데 비해 자부심과 수치심은 사회적 적응과 관련이 있다(Keltner & Buswell, 1997). 예컨대 수치심 표현은 상대방으로부터 용서와 동정을 이끌어내(Keltner & Harker, 1998), 긴장된 관계를 완화해 준다. 자부심 표현은 자신의 능력을 다른 사람에게 드러내 보임으로써, 자신의 사회적 지위를 공고히 하는 데 도움이 된다(Tracy & Robins, 2003). 셋째, 자부심과 수치심은 복합적인 인지 능력을 요한다. 기본 정서는 인지적 평가 없이도 즉각적으로 나타나지만, 자부심과 수치심은 목표 성취 정도, 목표와 이상적 자아 표상과의 관련성, 성취에 대한 귀인 과정과 같은 복합적인 인지 과정을 수반한다(Graham & Weiner, 1986).

이처럼 자부심과 수치심은 기본 정서와 구분됨에도 불구하고, 대부분의 정서 연구는 기본 정서를 주로 다루어 왔다(Campos, 1995; Tracy & Robins, 2004a). 특히 성패 상황에서 나타나는 주된 정서는 자부심과 수치심(Tracy & Matsumoto, 2008)이지만, 관련 연구에서는 자부심과 수치심을 기본 정서로 포괄해 다루는 경향이 있었다. 예컨대 수치심을 포괄하는 기본 정서로 슬픔, 자부심을 포괄하는 기본 정서로 기쁨을 활용한 것이다(Tracy & Robins, 2004a). 이처럼 자부심과 수치심이 구분돼 다루어지기 어려웠던 이유는 기본 정서에 비해 정서를 유발하는 선행 사건의 보편성에 대한 근거가 부족하며(Eid & Diener, 2001; Kitayama, Markus, & Matsumoto, 1995; Menon & Shweder, 1994), 문화 보편적인 얼굴 표정으로 구분하기 어렵기 때문이다(Ekman, 1992). 그러나 최근에는 자의식 정서의 발달, 기능, 결과 등에 대한 연구가 이루어지기 시작해(Keltner & Buswell, 1997; Lewis & Granic, 2000; Tangney & Dearing, 2002), 자부심과 수치심 정서에 대한 연구의 발판이 마련되고 있다. 특히 연구의 걸림돌이었던 자부심과 수치심의 측정 방법에 대한 연구가 활발히 진행되었다(김정민·유안진, 2003; 하유미, 1998; Belsky, Domitrovich, & Crnic, 1997; Geppert, 1986; Geppert, Schmidt, & Galinowski, 1997).

앞으로의 연구에서 자부심이나 수치심과 같은 자의식 정서를 기본 정서와 구분해 다룬다면, 정서의 역동에 대한 이해를 더욱 넓혀 갈 수 있을 것이다(Tracy & Robins, 2004a).

(2) 자부심과 수치심의 측정

기본 정서를 나타내는 얼굴 표정은 문화 보편적으로 공유되지만(Ekman, 2003), 자부심과 수치심을 표현하는 보편적 얼굴 표정에 대해서는 합의가 이루어지지 못했다. Tracy와 Robins(2004a)는 자부심과 수치심이 공통된 얼굴 표정을 가지기 어려운 이유를 다음과 같이 정리하였다. 첫째, 자부심과 수치심은 행동 표현으로 나타난다(Keltner, 1995; Lewis, 2000). 자부심을 표현하는 대표적인 행동 중 상체를 쭉 펼치는 것과 같은 것은 표정으로 측정되지 않는다(Tracy & Robins, 2004b). 둘째, 자부심과 수치심은 얼굴 표정과 같은 비언어적 표현보다 언어적 표현으로 나타날 수 있다. 자부심과 수치심은 인지적 평가 과정을 거치기 때문에, 인지 과정에서 언어화되어 표현되는 경향이 있다. 셋째, 자부심과 수치심은 사회적 기준에 의해 표현이 억제되기도 해, 얼굴 표정만으로 포착하기 더욱 어려워진다. 예컨대 공공연하게 자부심을 표현하는 것은 무례한 행동으로 여겨져 억제될 수 있다(Eid & Diener, 2001). 수치심은 경험하고 싶지 않은 부정적 정서이기 때문에 인지적으로 억제되기도 한다(Scheff, Retzinger, & Ryan, 1989).

연구자들은 자부심과 수치심 정서를 측정하기 위해, 얼굴 표정뿐 아니라 행동이나 언어로 나타나는 표현을 포함해 측정을 시도하였다. 하유미(1998)는 Geppert(1986)의 측정 체제를 사용해 3세 유아의 자부심과 수치심을 측정하였다. 이 척도는 얼굴 표정뿐 아니라, 유아의 행동 표현과 언어 표현을 함께 측정하였다. 또한 김정민과 유안진(2003)은 Geppert, Schmidt 그리고 Galinowski(1997)가 사용한 자기 평가 정서 부호화 체계(Self-evaluative emotions coding system)와 Belsky와 동료들(1997)의 척도를 우리나라의 실정에 접합하도록 수정 및 보완하여 유아의 자부심

과 수치심을 측정하였다. 이 척도 역시 얼굴 표정뿐 아니라 행동 표현과 언어 표현을 자부심과 수치심 표현의 하위 영역으로 포함하고 있다.

2) 자부심과 수치심의 발달

공포, 슬픔, 기쁨과 같은 기본 정서는 생존과 직결된 정서이기 때문에 비교적 이른 시기인 생후 9개월 경 출현한다(Campos, Barrett, Lamb, Goldsmith, & Stenberg, 1983). 그러나 자부심과 수치심 정서는 복합적인 인지 능력의 발달이 수반돼야 하기 때문에 기본 정서에 비해 늦게 나타난다.

자부심과 수치심의 출현 시기에 대해서는 연구자에 따라 견해 차이가 있다. 이는 연구자마다 정서의 발달에 요구되는 능력에 대해 다르게 보기 때문이다(김정민·유안진, 2003). 자부심에 대해 구체적으로 살펴보면, Kagan(1981)은 목적을 표상하고 자신의 성취를 평가하는 것이 자부심 발달에 필요한 능력이라고 하였다. 그에 따르면, 18개월 영아도 성취에 대한 미소 반응을 보였고 20개월에서 26개월 사이에 성취 미소가 최고조에 이르렀다. Stipek과 동료들(1992)은 이보다 더 늦은 2세 말 경에 자부심이 나타난다고 보았다. 2세 이전에 나타나는 성취 미소는 단순히 기쁨의 표현일 뿐, 자신의 성취에 대한 인지적 평가를 바탕으로 한 자부심으로 보기 어렵다는 것이다. 자부심 발달에 대한 논의를 종합해 보면, 18개월경에도 초보적인 수준의 자부심이 나타나기도 하지만 명백한 자부심은 안정적인 자기 인식 및 반영능력이 바탕이 되어야 한다. 이러한 능력의 발달은 18개월에서 24개월 사이에 이루어지기 때문에(Hart & Karmel, 1996; Lewis et al., 1992), 보다 엄격한 의미의 자부심은 3세경 출현하는 것으로 보인다(하유미, 1998; Belsky et al., 1997; Lewis, 1993; Lewis et al., 1992).

수치심도 자부심과 같이 복합적인 인지능력을 요구하기 때문에, 엄격한 의미의 수치심은 3세 쯤 출현한다(하유미, 1998; Belsky et al., 1997; Lewis, 1993). 실패 상황에서 12개월 영아도 초보적 수치심을 표현하지

만, 이는 자신이 의도한 결과가 나타나지 않는 점에 대한 괴로움의 정서로 볼 수 있을 뿐 수치심이라고 할 수 없다(Draghi-Lorenz, Reddy, & Costall, 2001). 이 시기는 수치심 발달에 필요한 자기 인식과 반영이 안정적으로 이루어지지 못하기 때문이다. Mascolo와 Fisher(1995)도 분명한 수치심은 2세에서 3세 사이에 나타나며, 18개월에서 24개월 사이의 영아가 실패 상황에서 표현하는 괴로움 정서는 수치심 정서 발달을 위한 과도기적 정서로 보았다. 이상의 연구를 종합해 보면, 자부심과 수치심이 발달하는 시기는 18개월에서 3세 사이이다. 초보적인 수준에서의 자부심과 수치심은 18개월에도 나타나지만, 엄격한 의미에서는 자기 인식과 반영이 가능한 3세부터 나타난다고 볼 수 있다.

3) 자부심과 수치심 및 과제 상황

(1) 자부심과 수치심 및 성패 상황

성패 상황은 과제 수행에서 성공한 상황과 실패한 상황을 가리킨다. 성공과 실패 경험은 자부심과 수치심이 나타나는 선행 요인이다. 즉, 자부심은 과제를 성공했다는 자기 평가 결과 나타나며, 수치심은 과제에서 실패했다는 자기 평가의 결과로 나타난다(Lewis, 1993; Pekrun, 2006).

선행연구에서는 성패 상황에서 나타나는 자부심과 수치심을 직접 다루기보다는, 주로 ‘기쁨’이나 ‘슬픔’와 같은 기본 정서에 포괄하였다(Tracy & Robins, 2004a). 그러나 성공을 했을 때 개인은 단순히 행복이나 흥분을 느끼지 않는다. 사회적인 존재로서 자신의 성공적 수행이 자신과 다른 사람에게 어떻게 받아들여지는지에 대한 평가하고, 이를 바탕으로 자부심을 느끼기 때문이다(Tracy & Matsumoto, 2008). 실패했을 때 역시 개인은 단순히 슬픔이나 불행함을 느끼기보다, 자신의 수행에 대한 평가를 바탕으로 수치심을 느낄 수 있다.

(2) 자부심과 수치심 및 칭찬

유아는 성취 상황에서 칭찬을 받았는지에 따라 정서적 반응을 다르게 보일 수 있다. 칭찬을 받은 유아는 더 안정적인 정서를 보이며(정혜인, 2007), 성취에 대한 자신감을 가진다(장정은, 2012; 정혜인, 2007).

또한 단지 칭찬을 받았는지 여부뿐 아니라, 그 칭찬이 어떤 유형인지에 따라서도 유아의 정서는 다르게 나타날 수 있다. 칭찬은 유형에 따라 과제 수행에서 무엇이 중요한지에 대해 내포하는 의미가 다르기 때문이다(Cimpian, Arce, Markman, & Dweck, 2007). 사회적 비교에 의한 평가는 개인의 숙달에 대한 평가에 비해 실패에 대한 불안감이나 수치심과 같은 부정적 정서를 유발한다는 점은 밝혀져 왔다(Kim, Lee, Chung & Bong, 2010). 그러나 객관적 평가가 아닌 긍정적 평가가 내포된 칭찬의 경우에도 사회적 비교에 의한 것인지 혹은 개인의 숙달에 대한 것인지에 따라 정서 반응이 달라지는지 검토해 볼 필요가 있다.

선행 연구자들은 어린 유아는 사회적 비교에 의한 칭찬과 개인의 숙달에 대한 칭찬을 다르게 받아들이지 않을 것이라 예상했다(Corpus et al., 2006). 사회적 비교 정보를 활용해 자신의 수행을 평가하는 능력은 초등학교 4, 5학년이 되어야 발달한다고 보았기 때문이다(Ruble, Boggiano, Feldman, & Loebl, 1980; Ruble & Frey, 1991). 그러나 유아에게 친숙한 과제를 활용한 연구 결과, 4세 유아도 또래 집단과 자신의 수행을 비교해 자부심과 수치심을 다르게 나타냈다(김정민·유안진, 2003). 이러한 연구 결과를 바탕으로, 유아도 사회적 비교에 의한 칭찬과 개인의 숙달에 대한 칭찬에 따라 자부심과 수치심 표현을 다르게 할 수 있다는 가능성을 제기할 수 있다.

성공 경험에서 비롯되는 자부심의 경우, 칭찬의 유형과 관계없이 칭찬이 주어지면 높게 나타날 것으로 예측된다. 자부심의 표현은 높은 자기 효능감과 관련이 있는데(Davis & Brember, 1999; Zimmerman, 2000), 사회적 비교에 의한 칭찬과 개인의 숙달에 대한 칭찬은 모두 자기 효능감과 자신감을 높여주기 때문이다. 사회적 비교에 의한 칭찬은 또래에 비

해 자신의 우수한 수행에 대한 정보를 주어 자기 효능감에 긍정적 영향을 준다(Butler, 2000; Ruble & Frey, 1991). 개인의 숙달에 대한 칭찬은 수행 능력의 발전에 대한 정보를 제공함으로써 유아의 자기 효능감을 높인다(Davis & Brember, 1999; Zimmerman, 2000). 그러므로 성공 상황에서는 칭찬 유형에 관계없이 칭찬을 받은 유아는 칭찬을 받지 않은 유아보다 자부심이 높을 것이라 예상할 수 있다.

이에 반해 실패 경험에서 비롯되는 수치심은 칭찬 유형에 따라 다르게 나타날 것이다. 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 집단은 다른 또래보다 뛰어난 성취를 보이려고 하는 경쟁의식을 더 높일 수 있다(Brophy, 2005; Butler, 1992). 경쟁의식은 실패 상황에서 나타나는 수치심과 관련이 깊다(Gilbert et al., 2009). 따라서 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 유아는 개인의 숙달에 대한 칭찬 집단에 비해 수치심을 더 많이 표현할 것으로 예상할 수 있다.

2. 과제지속수행

1) 과제지속수행의 개념과 측정

(1) 과제지속수행의 개념

과제지속수행은 개인이 과제 수행을 능동적으로 지속하는 것을 말한다(홍정실, 2003). 즉, 과제지속수행은 타의가 아닌 자발적 의지에 따라 특정 과제 수행을 계속해 가는 것이다. 과제지속수행에는 과제 수행에서 어려움을 겪더라도 이를 지속적으로 수행하는 것도 포함된다(장정희, 2010; Zimmerman & Risemberg, 1997).

유아는 미숙했던 과제를 꾸준히 시도함으로써 숙달 행동을 발전해 간다. 과제지속수행은 유아의 숙달 행동을 구성하는 데 중요한 요소이다(Morgan, Harmon & Maslin-Cole, 1990). 특히 어려운 과제에서 실패

경험을 했을 때도 그 과제를 지속적으로 수행하는 것은 유아의 학습을 가능하게 하는 원천이다(Gilmore, Cuskelly, Jobling, & Hayes 2009). 과제지속수행은 유아기의 기능적 발달을 촉진할 뿐 아니라 이 후 학교생활에서의 성공과도 밀접한 관련이 있다(Karnes, Johnson, & Beauchamp, 1989; Jannings & Dietz, 2003; Posner & Rothbart, 2005). 그러므로 성패 상황에서 유아가 과제를 지속 수행할 수 있도록 지지해주는 것은 발달적으로 중요하다고 볼 수 있다.

(2) 과제지속수행의 측정

유아를 대상으로 과제지속수행을 측정한 방법은 자기보고식 방법과 행동측정 방법이 있다. 자기보고식 방법은 유아에게 한 가지 혹은 여러 가지 질문에 응답하도록 해, 유아가 특정 과제를 지속적으로 수행하고자 하는 정도를 수치화하는 방법이다. 예를 들어 시간이 더 주어진다면 어떤 과제를 선택하고 싶은지, 그 과제를 얼마나 오랫동안 하고 싶은지 혹은 얼마나 많은 양의 과제를 하고 싶은지에 대한 질문이 있다(Patall, Cooper & Robinson, 2008).

지금까지 이루어진 유아의 과제지속수행에 대한 연구는 많은 경우 자기보고식 측정법을 활용하였다(여수현, 2009; Cimpian et al., 2007; Zentall & Morris, 2010). 이 방법은 많은 연구 대상을 상대로 빠르고 쉽게 활용할 수 있으며, 여러 시점에서 측정해 비교하기 용이하다(Fulmer & Frijters, 2009; Hillman, Rosengren & Smith, 2004). 그러나 유아를 대상으로 했을 때 이 방법의 한계가 크게 나타난다. 유아는 언어 능력의 차이가 커, 설문문의 문장 구조나 단어 선택이 어렵다(Elliott, 2004). 또한 유아에게 질문에 포함된 개념을 처리하는 것이 인지적인 부담이 되기 때문에 응답이 적절히 이루어지지 않을 가능성이 있다(Elliott, 2004; Karabenick et al., 2007).

자기보고식 측정법의 이와 같은 한계를 보완하기 위해, 행동측정법으로 자유 선택 시간 방법이 활용될 수 있다(Patall et al, 2008). 이 방법은

피험자를 일정 시간 동안 혼자 남겨두었을 때 피험자가 특정 과제를 다시 선택하는지 혹은 그 과제를 얼마나 오랫동안 수행하는지 관찰하는 방식이다. 자유 선택 시간 동안 피험자에게 특정 과제 이외에도 다른 흥미로운 과제들이 함께 주어지는데, 피험자는 여러 가지 과제 중 자신이 하고 싶은 것을 선택할 수 있다. 이 때 피험자가 특정 과제를 선택하고 오래 수행할수록 그 과제에 대한 과제지속수행이 높은 것으로 측정된다.

자기보고식 측정법과 비교해, 자유 선택 시간을 활용한 행동측정방법은 직접적으로 과제지속수행 행동을 측정한다는 면에서 타당성이 높다. 또한 언어적 한계가 있는 유아에게 적합한 방식이다. 이 측정법은 목표 과제 대신 선택할 수 있도록 주어지는 대안 과제의 매력도에 따라 연구 결과가 영향을 받을 수 있다는 한계가 있지만(Reeve & Nix, 1997), 과제의 매력도를 적절히 통제한다면 실험 상황에서의 맥락 특수성을 반영하는 측정법이 될 수 있다(Fulmer & Frigters, 2009).

2) 과제지속수행 및 과제 상황

(1) 과제지속수행 및 성패 상황

유아를 대상으로 성패 상황에 따른 과제지속수행에 대해 다룬 선행 연구는 대부분 실패 상황에 초점을 맞추고 있다(여수현, 2009; Cimpian et al., 2007; Corpus, 2000; Corpus & Lepper, 2007; Zentall & Morris, 2010). 이러한 연구들은 어떤 유형의 칭찬을 받은 유아가 실패 상황에서 과제지속수행을 더 높게 나타내는지 검토하였다. 연구자들이 성공 상황보다 실패 상황에 초점을 둔 것은 실패한 과제를 포기하지 않고 지속적으로 수행하는 것이 교육적으로 더욱 요구되기 때문인 듯하다. 그러나 선행연구는 실패 상황에 초점을 두으로써, 성공 상황과 비교하여 실패 상황에서의 과제지속수행이 어떻게 나타나는지에 대해서는 밝히지 못하고 있다.

일반적으로 개인은 실패한 과제보다 성공한 과제에서 높은 흥미와 유

능감을 느끼기 때문에, 성공한 과제에서 과제지속수행을 더 높게 나타낸다(Elliot & Dweck, 2005). 이는 성인을 대상으로 한 연구(Elliot et al., 2000)와 초등학생을 대상으로 한 연구(Corpus et al., 2006)에서 확인되었다. 그러나 어린 유아의 경우에는 실패 상황에서도 자신의 유능감에 대한 긍정적 관점을 유지하는 긍정 편향이 나타난다. 4, 5세의 유아는 학령기 아동과 비교해 자신의 능력을 과대평가하는데, 이러한 낙관성은 부정적 피드백을 받았을 때도 유지된다(Corpus & Lepper, 2007; Eisenberg, Fabes, & Guthrie, 1997). 실제로 유아의 과제에 대한 유능감과 흥미도는 성공 후와 실패 후의 차이가 없었다(Corpus & Lepper, 2007). 이처럼 유아기는 성패 상황에 대한 인식이 다른 연령대와 구분되는 특성을 가지기 때문에, 유아를 대상으로 성패 상황에서의 과제지속수행 행동을 검토해볼 필요가 있다.

(2) 과제지속수행 및 칭찬

일반적으로 칭찬을 받은 과제에 대해서는 칭찬을 받지 않은 과제보다 과제지속수행이 높게 나타난다. 칭찬과 같은 사회적 보상은 과제 수행 능력에 대한 정보를 주기 때문에, 유아의 유능감을 높이는 역할을 한다(Deci, Koestner, & Ryan, 1999). 인간은 유능감을 느낀 과제를 더 지속적으로 구상하고자 하는 경향을 보인다(Deci et al., 1999).

또한 칭찬을 받은 경우에도, 그 칭찬이 어떤 유형인지에 따라 과제지속수행이 다르게 나타난다. 유아는 자신이 받는 칭찬 유형에 따라 그 의미를 다르게 받아들이며, 이로 인해 과제지속수행에서 차이가 나타날 수 있다(Cimpian et al., 2007). 예컨대 포괄적 칭찬을 받았는지 혹은 특정적 칭찬을 받았는지에 따라 4세 유아의 과제지속수행은 유의한 차이를 보인다(Kamins & Dweck, 1999). 포괄적 칭찬 집단은 과제를 수행 상황에서 “넌 정말 좋은 아이구나”와 같은 칭찬을 받는다. 이 칭찬은 특정 수행에 대한 것이라기보다 유아의 전반적 특성에 대한 것이다. 다른 집단은 “정말 열심히 답을 썼구나”와 같이 과제 수행 과정을 구체적으로 칭찬하

는 특정적 칭찬을 받는다. 유아는 유형에 따라 칭찬을 받은 후, 칭찬을 받을 때 수행했던 과제와 유사한 과제에서 실패를 겪게 된다. 연구자들은 어떤 유형의 칭찬을 받은 유아가 실패했던 과제를 더 지속적으로 수행하고자 하는지 비교하였다. 그 결과, 특정적 칭찬을 받은 유아가 포괄적 칭찬을 받은 유아보다 과제를 더 지속적으로 수행하였다. 포괄적 칭찬 집단의 유아는 자신의 전반에 대한 칭찬을 받았기 때문에, 실패 경험 역시 자신의 특성과 연결한다. 이로 인해 실패 경험이 부정적 자기 평가로 이어지고 과제를 지속적으로 하지 않으려 하는 것이다. 이와 유사한 결과가 후속연구에서도 확인되었다(Cimpian et al., 2007; Zentall & Morris, 2010).

한편, 사회적 비교에 의한 칭찬과 개인의 숙달에 대한 칭찬의 효과에 대한 연구는 대부분 학령기 아동을 중심으로 이루어졌다. 학교 환경에서 아동의 성취를 평가하는 방법으로 사회적 비교에 의한 평가와 개인의 숙달에 대한 평가가 사용된다(Linn & Gronlund, 2005). 특히 우리나라와 같이 경쟁적 교육 시스템을 가진 동아시아 국가에서는 아동의 수행을 상대적으로 평가하는 현상이 두드러지게 나타난다(Shin & Alexander, 2000). 그러나 많은 연구자들은 사회적 비교에 의한 평가의 위험성에 대해 경고하며, 숙달에 근거한 평가 방식을 권장하고 있다. 사회적 비교에 따른 평가는 높은 불안감을 유발해 과제지속수행에 부정적 효과를 줄 수 있다(Kim, Lee, Chung & Bong, 2010).

이처럼 사회적 비교에 의한 평가가 개인의 숙달에 대한 평가에 비해 상대적으로 갖는 부정적 효과에 대해서는 밝혀져 왔다. 그렇다면 칭찬의 경우에도 사회적 비교에 의한 칭찬이 개인의 숙달에 대한 칭찬에 비해 지양되어야 하는지 살펴볼 필요가 있다. 칭찬은 긍정적인 평가의 의미를 내포하고 있기 때문에, 사회적 비교에 의한 칭찬이라 하더라도 긍정적 효과가 있을 것이라 예상하기도 한다. 실제로 부모나 교사는 칭찬이 유형에 따라 효과가 다르게 나타날 수 있음을 인지하지 못하고, 대부분의 칭찬이 긍정적일 것이라 생각한다(Corpus, 2000).

그러나 칭찬이라 하더라도 사회적 비교에 의한 칭찬은 개인의 숙달에

대한 칭찬에 비해 과제지속수행을 저해할 수 있다(Corpus, Ogle & Love-Geiger, 2006). Corpus와 동료들(2006)은 초등학교 4, 5학년을 대상으로 사회적 비교에 의한 칭찬과 개인의 숙달에 대한 칭찬을 각각 제공한 뒤, 후속 과제에서 아동의 수행에 대해 칭찬을 주지 않았다. 칭찬이 부재된 상황에서 칭찬 유형에 따라 아동의 과제지속수행이 차이를 보이는지 비교하고자 한 것이다. 그 결과, 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 유아는 통제 집단에 비해 더 높은 과제지속수행을 보였다. 반대로 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 아동은 통제 집단보다 과제지속수행이 낮게 나타났다. 연구자들은 이러한 결과에 대해 다음과 같이 설명하였다. 사회적 비교에 의한 칭찬은 다른 사람보다 뛰어나야 한다는 기준을 갖게 한다(Kohn, 1992). 사회적 비교에 의한 칭찬을 받았던 집단은 더 이상 칭찬이 주어지지 상황에서 과제 수행의 성공 여부에 대해 의심하게 되고, 다른 사람보다 더 뛰어나야 한다는 기준에 미치지 못했을 거라는 생각에 불안해한다. 반면, 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 집단은 스스로의 수행 능력을 발전시켜나가는 데 초점을 두게 된다. 이들은 칭찬이 주어지지 않는 상황에서도 자신의 수행을 발전시켜나가기 위해 과제 수행을 지속하는 경향이 나타난다.

선행 연구자들은 유아의 경우에는 사회적 비교에 의한 칭찬과 개인의 숙달에 대한 칭찬의 효과가 다르지 않을 것이라 보았다(Corpus et al., 2006). 초등학교 4, 5학년 정도의 연령이 되어야 사회적 비교 정보를 활용해 자신을 평가할 수 있다고 보았기 때문이다(Ruble, Boggiano, Feldman, & Loebel, 1980; Ruble & Frey, 1991). 그러나 간단한 놀이 과제를 사용한 연구에서는 유아도 사회적 비교에 의한 정보를 활용할 수 있었다(김정민·유안진, 2003; Butler, 1992; Pomerantz et al., 1995). 따라서 유아에게 친숙한 과제를 사용한다면 사회적 비교에 의한 칭찬과 개인의 숙달에 대한 칭찬에 따라 과제지속수행이 다르게 나타날 것이라 추측해볼 수 있다.

3. 자부심과 수치심 및 과제지속수행의 관계

정서는 과제지속수행에 따른 결과물이기도 하지만(Weiner, 1985), 과제지속수행에 영향을 주기도 한다(Meyer & Turner, 2002). 또한 정서는 과제지속수행을 위한 동기의 시스템을 구성하며 어떤 과제를 지속하고자 하는 동기의 발생에 결정적 역할을 한다(김성일, 2006; Reeve, 2009). 이처럼 정서와 과제지속수행의 상호 관련성이 널리 알려져 왔음에도 불구하고, 실제 연구의 흐름에서 정서와 과제지속수행은 분리되어 다루어진 경향이 있었다(Ford, 1992). 최근에는 연구자들은 정서와 과제지속수행의 관계에 새롭게 주목하고 있다(Franken, 2007; Kalat & Shiota, 2006). 지금까지 정서와 과제지속수행의 관계에 대해 이루어진 연구는 다른 정서 분야와 같이 기본 정서를 중심으로 이루어졌다. 따라서 여기에서는 기본 정서 연구에서 나타난 시사점을 중심으로 자부심과 수치심 및 과제지속수행의 관계에 대해 고찰해보고자 한다.

정서와 과제지속수행의 관계를 검토한 연구에 따르면, 대체로 긍정적 정서는 과제지속수행과 정적 상관을 보이는데 반해, 부정적 정서는 과제지속수행과 부적 상관을 보인다. 흥미와 기쁨과 같은 긍정적 정서는 사람들로 하여금 특정 활동에 자발적으로 참여하도록 만든다(Reeve, 2009). 생물학적으로도 좌측 중전두피질은 긍정적 정서와 접근 동기를 포괄하는 부위(정봉교, 2007)라는 점은 긍정적 정서와 과제지속수행의 밀접한 관련성을 시사한다. 반면, 대뇌의 과제지속수행과 관련된 영역의 활성화는 부정적 정서에 대한 정보 처리를 억제해(Aron, Fisher, Mashek, Strong, Li, & Brown, 2005), 과제지속수행과 부정적 정서의 부적 관계에 대해 시사한다.

그러나 정서와 과제지속수행의 관계에 대한 연구 결과는 언제나 일치하는 것은 아니다. 예컨대, 과제지속수행에 관여하는 좌측 전두피질 활동과 긍정적 정서의 관계는 복잡적이다(정봉교, 2007). 비록 좌측 전두피질 활동의 증가가 긍정적 정서와 높은 관련이 있음이 보고되지만, 좌측전두피질의 활동성과 긍정적 정서 혹은 부정적 정서는 관련이 없는 것으로

나타나기도 한다(Harmon-Jones & Allen, 1997; Sutton & Davidson, 1997). 또한 Dweck(1999a)은 포괄적 칭찬은 유아의 기분을 좋게 만들 수는 있지만 유아의 과제지속수행에는 오히려 부정적 효과가 있을 수 있다는 경고를 하기도 하였다.

이상의 논의를 종합해 보면, 일반적으로 긍정적 정서는 과제지속수행과 정적 상관을 나타내며 부정적 정서는 과제지속수행과 부적 상관을 나타낸다. 그러나 이러한 관계는 항상 일치하지 않는다(Harmon-Jones & Allen, 1997; Sutton & Davidson, 1997). 정서와 과제지속수행 사이에는 유의한 관계가 나타나지 않기도 하며(Harmon-Jones & Allen, 1997; Sutton & Davidson, 1997), 일반적 경향과 다르게 긍정적 정서와 과제지속수행이 부적 상관을 나타내기도 한다(Dweck, 1999a). 이처럼 연구 결과가 일관적이지 않은 이유 중 하나는 기존의 정서 연구가 정서를 세분화하기 보다 긍정적 정서와 부정적 정서로서 포괄적으로 다루고 있기 때문인 것으로 보인다. 성공과 실패 상황에서 나타나는 주요 정서는 자부심과 수치심이다(Tracy & Matsumoto, 2008). 그러므로 성패 상황에서 정서와 과제지속수행의 관계를 살펴볼 때, 정서를 구체적으로 자부심과 수치심으로 구분하여 다룰 필요가 있다.

Ⅲ. 연구문제 및 용어의 정의

1. 연구문제

이 연구는 칭찬 유무, 칭찬 유형과 성패 상황에 따른 유아의 자부심과 수치심 및 과제지속수행에 대해 알아보고자 하였다. 이 연구 목적을 위해 도출된 연구문제는 다음과 같다.

【연구문제 1】 성공을 경험했을 때, 유아의 자부심 표현은 칭찬 유무와 칭찬 유형(사회적 비교에 의한 칭찬, 개인의 숙달에 대한 칭찬)에 따라 유의한 차이가 있는가?

【연구문제 2】 성공을 경험했을 때, 유아의 과제지속수행(과제수행 유무, 과제수행 시간)은 칭찬 유무와 칭찬 유형(사회적 비교에 의한 칭찬, 개인의 숙달에 대한 칭찬)에 따라 유의한 차이가 있는가?

【연구문제 3】 실패를 경험했을 때, 유아의 수치심 표현은 칭찬 유무와 칭찬 유형(사회적 비교에 의한 칭찬, 개인의 숙달에 대한 칭찬)에 따라 유의한 차이가 있는가?

【연구문제 4】 실패를 경험했을 때, 유아의 과제지속수행(과제수행 유무, 과제수행 시간)은 칭찬 유무와 칭찬 유형(사회적 비교에 의한 칭찬, 개인의 숙달에 대한 칭찬)에 따라 유의한 차이가 있는가?

【연구문제 5】 유아의 자부심과 수치심 표현은 과제지속수행(과제수행 유무, 과제수행 시간)과 유의한 상관관계가 있는가?

2. 용어의 정의

선행연구를 토대로 칭찬 유무와 칭찬 유형, 성패 상황, 자부심, 수치심 그리고 과제지속수행을 다음과 같이 조작적으로 정의한다.

1) 칭찬

칭찬은 어떤 결과나 수행, 개인의 특성에 대한 긍정적인 평가이다 (Gardner, 2004). 이 연구에서 칭찬은 퍼즐 과제 수행을 긍정적 언어로 평가하는 것으로 정의한다.

(1) 칭찬 유무

칭찬 유무는 과제 수행 시 칭찬을 해주거나 칭찬을 해주지 않은 것을 의미한다. 이 연구에서 칭찬을 받는 집단은 퍼즐 과제 수행에 대한 칭찬을 듣는 집단으로 정의한다. 칭찬을 받지 않는 집단은 퍼즐 과제 수행에 대한 중립적 내용의 피드백을 듣는 집단으로 조작적으로 정의한다.

(2) 칭찬 유형

칭찬 유형은 칭찬의 내용에 따른 틀을 의미한다. 이 연구에서는 칭찬 유형을 사회적 비교에 의한 칭찬과 개인의 숙달에 대한 칭찬으로 구분한다.

① 사회적 비교에 의한 칭찬

사회적 비교에 의한 칭찬은 다른 사람보다 뛰어난 성취에 대한 칭찬이다 (Corpus et al., 2006; Gaines et al., 2005). 이 연구에서 사회적 비교에 의한 칭찬은 또래보다 우수한 퍼즐 과제 수행에 대한 칭찬으로 정의한다.

② 개인의 숙달에 대한 칭찬

개인의 숙달에 대한 칭찬은 개인의 과제 수행 수준의 발전에 대한 칭찬이다(Corpus et al., 2006). 이 연구에서는 개인의 숙달에 대한 칭찬을 퍼즐 과제의 수행 수준이 발전한 점에 대한 칭찬으로 정의한다.

2) 성패 상황

성패 상황은 성공 상황과 실패 상황을 말한다. 성공의 사전적 의미는 ‘목적인 바를 이룸’이다(표준대국어사전, 2013). 이 연구에서는 유아가 정해진 시간 안에 퍼즐 조각을 다 맞추는 것이 퍼즐 과제의 목적이 된다. 따라서 성공 상황은 퍼즐 과제에서 유아가 기준 시간 안에 퍼즐 조각을 모두 맞춘 상황이라 조작적으로 정의한다.

다음으로 실패의 사전적 의미는 ‘일을 잘못하여 뜻한 대로 되지 아니하거나 그르침’이다(표준대국어사전, 2013). 이 연구에서는 유아가 퍼즐 과제에서 정해진 시간 안에 퍼즐 조각을 다 맞추지 못한 것이 실패의 기준이 된다. 따라서 실패 상황은 퍼즐 과제에서 유아가 기준 시간 안에 퍼즐 조각을 모두 맞추지 못한 상황으로 조작적 정의한다.

3) 자부심과 수치심

(1) 자부심

자부심은 자신의 수행이 성공적으로 기준을 충족시켰다고 평가했을 때 경험하는 긍정적 정서이며(Lewis, 1993), 얼굴 표정, 행동 표현 그리고 언어 표현을 통해 복합적으로 나타난다(Tracy & Robins, 2004a). 이 연구에서는 자부심을 퍼즐 과제에서 유아가 기준 시간 안에 퍼즐 조각을 모두 맞췄을 때 경험하는 긍정적 정서로 조작적 정의한다.

(2) 수치심

수치심은 자신의 수행 결과를 실패로 평가했을 때 경험하는 부정적 정서이다(Lewis, 1993). 수치심 역시 자부심과 마찬가지로 얼굴 표정, 행동 표현 그리고 언어 표현을 통해 복합적으로 나타난다(Tracy & Robins, 2004a). 이 연구에서는 수치심을 퍼즐 과제에서 유아가 기준 시간 안에 퍼즐 조각을 모두 맞추지 못했을 때 경험하는 부정적 정서로 정의한다.

4) 과제지속수행

과제지속수행은 개인이 특정 과제 수행을 능동적으로 지속하는 것을 말한다(홍정실, 2003). 이 연구에서는 과제지속수행을 유아가 퍼즐 과제를 자유 선택 시간에 다시 수행했는지 여부와 퍼즐 과제를 지속한 시간으로 조작적 정의한다.

IV. 연구방법 및 절차

이 장에서는 앞에서 제시한 연구문제를 해결하기 위해 실시한 연구의 방법과 절차를 기술하고자 한다.

1. 연구대상

이 연구는 서울과 경기도에 위치한 어린이집 5곳의 5세 유아 176명을 대상으로 하였다. 주요 실험 과제인 퍼즐 과제에 대한 노출을 최대한 통제하기 위해, 연구 대상은 퍼즐 게임을 갖추고 있는 학급의 유아로 한정하였다. 이 연구에 참여한 유아는 총 179명이었으나, 이 중 퍼즐 맞추기 방법을 이해하지 못하는 2명의 유아와 자유 놀이 시간에 혼자 있기를 거부한 1명의 유아는 제외되어 176명의 유아를 대상으로 분석하였다.

<표 IV-1>를 살펴보면, 성공 상황 집단의 유아는 총 88명이다. 칭찬 유무에 따라 집단을 나누어보면, 칭찬 유 집단의 유아는 58명(남아 30명), 칭찬 무 집단의 유아는 30명(남아 14명)으로 구성되었다. 칭찬 유 집단의 유아를 다시 칭찬 유형에 따라 나누면, 사회적 비교에 의한 칭찬을 받는 집단은 30명(남아 15명)이었으며 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받는 집단은 28명(남아 15명)이었다. 성공 상황 집단 유아의 전체 평균 월령은 69.5개월(4.76)로 나타났다.

실패 상황 집단의 유아는 총 88명이다. 칭찬 유무에 따라 집단을 나누어보면, 칭찬 유 집단의 유아는 58명(남아 29명), 칭찬 무 집단의 유아는 30명(남아 15명)으로 구성되었다. 칭찬 유 집단을 칭찬 유형에 따라 다시 나누어 보면, 사회적 비교에 의한 칭찬을 받는 집단은 30명(남아 15명)이며 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받는 집단은 28명(남아 14명)으로 나타났다. 실패 상황 집단 유아의 전체 평균 월령은 67.0개월(4.18)로 나타났다.

<표 IV-1> 연구대상 유아의 구성

단위: 명(%)

상 황	칭 찬	월령 M(SD)	남아	여아	계
성 공	칭 찬 유무				
	칭 찬 유	69.0(5.11)	30(34.1)	28(31.8)	58(65.9)
	칭 찬 무	70.3(3.93)	14(15.9)	16(18.2)	30(34.1)
	전 체	69.5(4.76)	44(50.0)	44(50.0)	88(100.0)
	칭 찬 유형				
	사 회 적 비 교	69.1(5.35)	15(25.9)	15(25.9)	30(51.8)
	개 인 의 숙 달	68.9(4.93)	15(25.9)	13(22.3)	28(48.2)
	전 체	69.0(5.11)	30(51.8)	28(48.2)	58(100.0)
	칭 찬 유무				
	칭 찬 유	67.0(4.06)	29(33.0)	29(33.0)	58(66.0)
실 패	칭 찬 무	67.0(4.46)	15(17.0)	15(17.0)	30(34.0)
	전 체	67.0(4.18)	44(50.0)	44(50.0)	88(100.0)
	칭 찬 유형				
	사 회 적 비 교	67.2(3.77)	15(25.9)	15(25.9)	30(51.8)
	개 인 의 숙 달	66.9(4.41)	14(24.1)	14(24.1)	28(48.2)
	전 체	67.0(4.06)	29(50.0)	29(50.0)	58(100.0)

2. 측정 도구

1) 자부심과 수치심

(1) 자부심

이 연구에서는 자부심을 측정하기 위해 Geppert와 동료들(1997)이 사용한 자기 평가 정서 부호화 체계(Self-evaluative emotions coding system)와 Belsky와 동료들(1997)의 척도를 토대로 김정민과 유안진(2003)이 우리나라의 실정에 맞게 수정 및 보완한 척도를 사용하였다. Geppert와 동료들(1997)은 미소와 같은 얼굴 표정과 고개 들거나 몸을 펴는 것과 같은 행동 표현이 자부심의 표현 양식이라고 보았다. Belsky와 동료들(1997)은 Geppert와 동료들(1997)의 자부심 척도에 언어적 표현을 더하였다. Geppert와 동료들은 자신의 결과물에 대해 자랑스럽게 말하는 것과 같은 언어 표현 또한 중요한 자부심 표현의 방법이라고 보았다. 구체적인 자부심 표현 양식은 <표 IV-2>와 같다.

자부심의 표현은 얼굴 표정, 행동 표현 그리고 언어 표현의 세 가지 하위영역으로 구성되며, 각 영역별로 0점에서 4점으로 점수가 부여된다. 따라서 유아가 얻을 수 있는 총 점수의 범위는 0점에서 12점이다. 점수가 높을수록 자부심을 더 많이 표현한 것이다. 유아는 두 개의 퍼즐 과제에서 성공을 경험하게 되며, 자부심 표현은 두 번째 퍼즐에서의 성공 경험 후 측정된다. 유아는 첫 번째 성공은 우연에 의한 것이라고 여길 수 있지만, 두 번째 성공을 더 심각하게 받아들인다(Kamins & Dweck, 1999). 따라서 두 번째 성공 경험 후 자부심을 측정하는 것이 더 타당한 방법이라 볼 수 있다.

아동학 전공자 2인에 의해 평정된 자부심 표현의 신뢰도는 0.81이었다. 두 평정자 간의 평정이 일치하지 않을 경우 녹화된 자료를 바탕으로 합의하는 방법을 사용하였다.

<표 IV-2> 자부심의 표현 측정 표

코딩 체계		점수
얼굴 표정	눈을 크게 뜨거나 시선이 관찰자를 향함	1
	입을 다물거나 살짝 벌린 채로 양 끝이 올라감	1
	입을 벌리고 크게 웃음	2
	점수 합	4
행동 표현	어깨를 젖히거나 고개를 들고 몸을 똑바로 펴기	1
	자신의 결과물을 보거나, 결과물과 자기 자신을 가리킴	1
	몸(팔)을 흔들거나 손뼉치기	2
	점수 합	4
언어 표현	‘우와’, ‘와’ 같은 감탄사	1
	크게 ‘네’	1
	‘내가 했어요’ 또는 자랑스럽게 결과에 대해 설명하기	2
	점수 합	4
총점		12

(2) 수치심

수치심을 측정하기 위해 Geppert와 동료들(1997)이 사용한 자기 평가 정서 부호화 체계와 Belsky와 동료들(1997)의 척도를 토대로 우리나라의 실정에 맞게 김정민과 유안진(2003)이 수정한 척도를 사용하였다. 이 수치심 표현 척도는 얼굴 표정, 행동 표현, 언어 표현의 세 가지 범주로 구분되며 구체적 내용은 <표 IV-3>와 같다.

Geppert와 동료들(1997)은 입 꼬리가 내려감, 시선이 아래를 향함, 고개를 숙이거나 몸을 웅크리는 자세 등이 수치심 표현 양식이라고 보았다. 김정민과 유안진(2003)이 우리나라 유아를 대상으로 조사한 결과, 이외에도 ‘수줍은 미소’와 같은 얼굴 표정이나 ‘물건이나 신체의 일부분을 만지작거림’과 같은 행동 표현도 수치심의 표현 양식으로 포함되었다. 하유미(1998)의 연구에서도 이와 같은 수치심 표현이 나타나, 이는 우리나라 유아에게서 나타나는 수치심 표현 양식인 것으로 보인다(김정민·유안진, 2003).

수치심의 표현은 세 가지 하위 영역으로 구성되며, 각 영역별로 얼굴 표정은 0점에서 6점, 행동 표현과 언어 표현은 각각 0점에서 4점이 부여된다. 따라서 유아가 얻을 수 있는 총 점수의 범위는 0점에서 14점이다. 점수가 높을수록 수치심을 더 많이 표현한 것이다. 유아는 두 개의 퍼즐 과제에서 실패 경험을 하는데, 수치심 표현은 두 번째 실패 경험 후 측정된다. 이는 유아가 첫 번째 과제에서의 실수는 우연으로 받아들일 수 있지만, 두 번째 과제에서의 실수를 더 진지하게 여기기 때문이다(Kamins & Dweck, 1999).

아동학 전공자 2인에 의해 평정된 수치심 표현의 신뢰도는 .83으로 양호한 편이었으며, 두 평정자 간의 평정이 일치하지 않는 경우 비디오 녹화자료를 근거로 합의하는 방식을 사용하였다.

<표 IV-3> 수치심의 표현 측정 표

코딩 체계		점수
얼굴 표정	시선이 아래로 향하거나 관찰자의 시선을 피함	1
	쑥스러운 미소	1
	입 양 끝이 처져 입이 말려 들어가거나 깨물기 또는 입을 내밀기	2
	쑥스러운 미소를 크게 지으며 혀나 입 주변을 움직임	2
	점수 합	6
행동 표현	머리를 숙이거나 어깨가 처짐, 몸을 웅크림	1
	신체의 한 부분이나 물건을 만지작거림	1
	고개를 돌리거나 손이나 팔로 얼굴의 한 부분을 감싸기	2
	점수 합	4
언어 표현	‘휴우’와 같은 감탄사	1
	힘없이 ‘네’	1
	‘나는 못 했어요’ 또는 힘없이 결과에 대해 이야기하거나 변명하기	2
	점수 합	4
총점		14

2) 과제지속수행

자유 선택 시간에 나타난 유아의 퍼즐 과제수행 유무와 과제수행 시간을 통해 과제지속수행을 측정하였다. 유아가 자유 선택 시간에 퍼즐 과제에 참여했거나 퍼즐 과제를 수행하는 시간이 길수록 유아의 과제지속수행이 높은 것으로 보았다. 과제지속수행은 녹화된 자료를 토대로 측정되었다. 과제수행 유무는 유아가 자유 선택 시간에 퍼즐 과제를 선택했는지 선택하지 않았는지를 관찰해 측정됐다. 퍼즐 과제를 선택한 경우는 1, 선택하지 않은 경우는 2로 코딩되었다. 과제수행 시간은 자유놀이 시간에 퍼즐 과제를 수행한 시간을 초 단위로 측정하였다. 전혀 퍼즐을 수행하지 않으면 0초, 5분 동안 퍼즐 과제만 수행하면 300초로 측정된다. 따라서 과제지속 시간은 0에서 300까지의 범위를 갖는다.

자유 선택 시간 동안 유아는 실험 공간에 혼자 있게 되며, 제공되는 세 가지 과제 중 하고 싶은 것을 하도록 안내 받는다. 이 때 제공되는 놀이 과제에는 칭찬을 줄 때 사용하였던 퍼즐 과제가 포함된다. 자유 선택 시간에 제공되는 퍼즐은 이전에 했던 퍼즐과 난이도는 유사하지만 그림의 종류가 다르다. 자유 선택 시간 5분 동안 유아가 퍼즐만 선택하더라도 충분히 할 수 있도록 네 가지 퍼즐을 제공하였다(<부록 1> 참조). 이는 유아가 퍼즐 과제를 계속 하고 싶지만, 제공된 퍼즐 과제를 다 했기 때문에 다른 과제를 선택하는 경우가 발생하지 않도록 하기 위한 조치이다. 퍼즐 대신 선택할 수 있는 놀이 과제로는 Corpus와 Lepper(2007)의 연구와 같이 그리기 도구(종이와 색연필)와 쌓기 블록이 제공된다(<부록 1> 참조). 그리기 도구와 블록 역시 유아가 자유 선택 시간 5분 동안 한 가지 놀이만 선택하더라도 충분히 사용할 수 있도록 충분한 양(종이 10장, 12색 색연필 세트, 쌓기 나무 블록 100개)이 제공되었다. Corpus와 Lepper(2007)가 퍼즐 과제의 대안 과제로 그리기 도구와 쌓기 블록을 사용한 이유는 이 두 과제가 유아에게 너무 매력적이지도 않고 지루하지도 않기 때문이다. 만약 너무 매력적인 과제가 제공된다면, 대부분의 유아는 그 과제를 선택할 것이다. 이로 인해 퍼즐 게임에

대한 칭찬의 효과가 상쇄될 수 있다. 반대로 퍼즐 과제를 대체할 수 있는 놀이 과제가 너무 지루하다면, 많은 유아가 그 놀이를 피할 것이며 칭찬의 효과와 관계없이 퍼즐을 선택할 수 있다. 우리나라 유아에게도 그림 그리기와 블록 쌓기 과제가 보통 수준의 매력도를 가진 놀이인지 확인하기 위해 예비 조사에서 3년 이상의 경력을 가진 보육 교사 3명을 대상으로 타당도를 검증했다.

3. 실험 절차

1) 예비 실험

본 실험에 앞서 퍼즐 게임의 연령 적합성, 소요시간 등을 구체적으로 알아보기 위해 서울 소재의 어린이집 한 곳에서 예비 실험을 시행했다.

1차 예비조사는 2013년 1월 24일에 10명의 유아를 대상으로 실시되었다. 이 예비조사에서는 유아에게 적합한 난이도의 퍼즐 그림 종류와 조각 수를 검토하였다. 그 결과 유아는 9-10조각으로 이루어진 퍼즐을 평균 1분 45초 내에 완성하였으며, 퍼즐 과제에 흥미를 가지고 집중하는 모습을 보여주었다. 일반적으로 유아가 놀이 시간에 사용하는 퍼즐은 9-10조각보다 더 많은 조각으로 이루어지기 때문에, 퍼즐이 너무 쉽게 느껴질 것을 우려하여 기하 무늬의 복잡성에 따라 난이도를 두 가지로 나누어 제공하였다. 그 결과 퍼즐 게임의 조각 수가 똑같이 9-10조각이더라도, 유아는 더 복잡한 무늬의 그림으로 제작된 퍼즐을 수행하기 더 어려워하였다. 퍼즐 과제를 수행하는 데 평균 5분 이상 시간이 소요되었으며, 두 명의 유아는 퍼즐이 어렵기 때문에 퍼즐 과제 수행을 그만 하고 싶다는 의사를 직접 표현하기도 하였다. 따라서 본 실험에서는 덜 복잡한 패턴의 그림으로 제작한 퍼즐을 사용하기로 결정하였다.

2차 예비조사는 2013년 2월 4일에 12명의 유아를 대상으로 이루어졌다. 2차 예비조사에서는 1차 예비조사에서 결정했던 난이도의 퍼즐 게임

을 이용해 전반적인 실험 과정을 점검하였다. 그리고 자유 선택 시간에 제공되는 그림 그리기와 쌓기 블록 놀이가 선행 연구(Corpus et al., 2007)대로 유아에게 적당히 매력적인 수준의 놀이인지 확인하기 위해 보육 교사 경력 3년 이상의 3명의 교사를 대상으로 검증하였다. 또한 자유 놀이 시간에 그림 그리기 도구와 쌓기 블록 중 편파적으로 선택되는 놀이가 없는지 확인하였다. 교사 인터뷰와 예비 실험 결과를 토대로, 자유 선택 시간에 그림 그리기와 쌓기 블록 과제를 제공하는 것이 적합하다는 결론을 내릴 수 있었다.

2) 본 실험

유아는 무작위로 2(성공, 실패) x 3(사회적 비교에 의한 칭찬, 개인의 숙달에 대한 칭찬, 통제)의 조건에 배정되었다. 실험 과정에서 성패 상황과 칭찬 조건 외의 다른 상황은 동일하게 하였다. 실험은 어린이집의 독립된 공간에서 유아와 실험자가 1:1로 만나 진행되었다.

4 가지 종류의 직소 퍼즐 게임이 주요 실험 과제로 사용되었다. 칭찬 조작을 위해 유아에게 제시되는 퍼즐1과 퍼즐2는 5세 유아가 1분 45초 내에 충분히 할 수 있는 난이도로 제작되었다. 다음으로 성패 상황 조작을 위해 퍼즐3과 퍼즐4가 이용되었다. 퍼즐3과 퍼즐4는 퍼즐1, 퍼즐2와 유사한 난이도로 제작되었다. 그러나 성공 상황 집단에게는 유아가 수행할 수 있도록 잘 맞는 퍼즐 조각을 제공하며, 실패 상황 집단에게는 틀린 퍼즐 조각을 세 조각 섞어 제공해 퍼즐 맞추기 실패를 유도했다. 이때 틀린 퍼즐 조각의 모양과 색깔이 본래의 퍼즐 조각과 유사하게 해, 유아가 퍼즐 조각이 처음부터 틀렸음을 눈치 채기 어렵도록 했다(<부록 2> 참조).

실험에 사용된 퍼즐은 기하 무늬를 활용하였다. 이는 유아가 특정한 종류의 그림에 대해 갖고 있는 선호가 실험에 영향을 주는 것을 통제하기 위함이다. 퍼즐의 조각 수는 9조각 혹은 10조각으로 구성된다. 선행연구(Corpus et al., 2007)에서는 7-8조각의 퍼즐을 사용하였으나, 예비조사

결과 유아의 흥미를 유발할 수 있는 수준의 난이도로 9-10조각의 퍼즐이 적합하다고 판단하였다. 유아가 퍼즐 과제를 수행할 때, 완성된 퍼즐의 도안을 함께 제시해 참고할 수 있도록 하였다.

(1) 칭찬

실험자는 유아에게 기본 정보에 대한 질문을 하며 친밀감을 형성한 후, 퍼즐 과제를 해 볼 것을 제안하였다. 이 때 유아에게 퍼즐1과 퍼즐2가 제공되는데, 이 퍼즐을 하는 동안 칭찬 유 집단의 유아는 세 번의 칭찬을 받게 된다. 첫 번째 칭찬은 퍼즐1을 끝낸 후, 두 번째 칭찬은 퍼즐2를 하는 동안 그리고 마지막 칭찬은 퍼즐2를 끝낸 후 제공된다. 이 때 칭찬 유 집단에게 제공되는 칭찬은 유형에 따라 사회적 비교에 의한 칭찬과 개인의 숙달에 대한 칭찬으로 나누어진다. 각 유형에 따른 칭찬 언어는 선행연구(Corpus et al., 2006)를 토대로 구성하였으며, 유아에게 친숙하고 적합한 언어로 수정하여 사용하였다.

칭찬 유 집단 중 사회적 비교에 의한 칭찬을 받는 유아는 “OO이는 다른 친구들보다 퍼즐 맞추기를 더 잘 하네요!”, “친구들보다 OO이가 퍼즐을 더 정확히 맞추고 있어요!”, “여기서 퍼즐 맞추기를 했던 많은 친구 중 OO이가 제일 잘 했어요!”라는 칭찬을 받는다. 개인의 숙달에 대한 칭찬 집단의 유아는 “OO이가 퍼즐 맞추는 방법을 잘 찾아냈어요!”, “OO이가 퍼즐 맞추기를 점점 더 잘 하네요!”, “오늘 OO이의 퍼즐 맞추기 실력이 쑥쑥 늘어났어요!”라는 칭찬을 받는다.

칭찬 무 집단의 유아는 칭찬 유 집단의 유아와 유사한 발화 길이의 언어 자극을 받는데, 그 내용은 과제수행에 대한 피드백이되 평가적 의미를 배제하였다. 대다수의 선행 연구에서는 통제 집단의 유아에게는 특별한 언어 자극을 주지 않았다. 그러나 언어 자극을 주지 않는 것은 엄격한 의미에서의 통제로 보기 어렵다. 아무 언어적 피드백을 받지 않는 것은 단지 칭찬을 받지 않은 집단일 뿐 아니라, 수행에 대한 관심을 받지 못하는 집단이 될 수 있기 때문이다(Skipper & Douglas, 2012). 따라서

이 연구에서는 칭찬 무 집단의 유아에게도 칭찬 유 집단의 유아에게 제공했던 칭찬과 발화 길이가 유사하면서 과제 수행에 대한 중립적 의미를 담은 언어 자극을 제시하였다. 칭찬 무 집단의 유아는 “OO이가 퍼즐을 다 맞추었네요. 다음 것도 해볼게요.”, “OO이가 △개의 퍼즐 조각을 맞추었네요.”, “OO이가 이번에도 퍼즐을 다 맞추었어요.”라는 피드백을 받았다. 이 집단의 유아에게 피드백을 제공하는 시점은 칭찬 유 집단의 유아에게 칭찬을 받는 시점과 동일하게 하였다.

언어적인 자극 이외의 비언어적 메시지가 칭찬의 의미를 전달하는 것을 통제하기 위해 실험자의 표정, 시선, 목소리 톤을 동일하게 하였다. 실험 과정 중 실험자는 유아의 옆에 자리하여, 유아가 실험자를 바라보려면 의도적으로 고개를 돌려야 하도록 하였다. 또한 칭찬이나 중립적 피드백을 줄 때, 실험자의 시선을 유아가 수행한 퍼즐에 고정하도록 하였으며 목소리의 톤을 일정하게 하였다. 실험자의 표정은 중립적인 표정을 유지하여, 언어 자극을 통해서만 칭찬의 메시지가 전달될 수 있도록 하였다.

(2) 성패 상황

칭찬 유무와 칭찬 유형에 따른 조작을 한 후, 실험자는 유아에게 두 가지 퍼즐이 더 있다고 설명한다. 이번 퍼즐은 퍼즐3과 퍼즐4로, 성공과 실패 상황을 조작하기 위해 제공된다. 퍼즐3과 퍼즐4의 난이도는 칭찬 조작을 위해 사용됐던 퍼즐1과 퍼즐2와 유사하다. 실험자는 유아에게 “이번에는 선생님이 시간을 쥔 거예요. 이번 퍼즐은 시간 안에 다 맞추면 성공이고, 다 맞추지 못하면 실패인 게임이에요.”라고 설명한다.

성공 집단 유아의 성공을 조작하기 위해 실험자는 실제 유아가 퍼즐을 맞추는 데 소요된 시간과 관계없이 유아가 퍼즐3을 다 맞출 때까지 기다린다. 그리고 유아가 퍼즐3을 다 맞추었을 때 시간을 확인하는 척하며 “시간 안에 퍼즐 맞추기를 다 하었어요.”라고 말해준다. 다음으로 퍼즐4를 제공하고, 유아의 두 번째 성공을 유도한 후, 다시 한 번 “시간 안에

퍼즐 맞추기를 다 하였어요.”라고 말한다. 이 때 유아가 자부심을 표현하는 모습을 15초 동안 녹화한다.

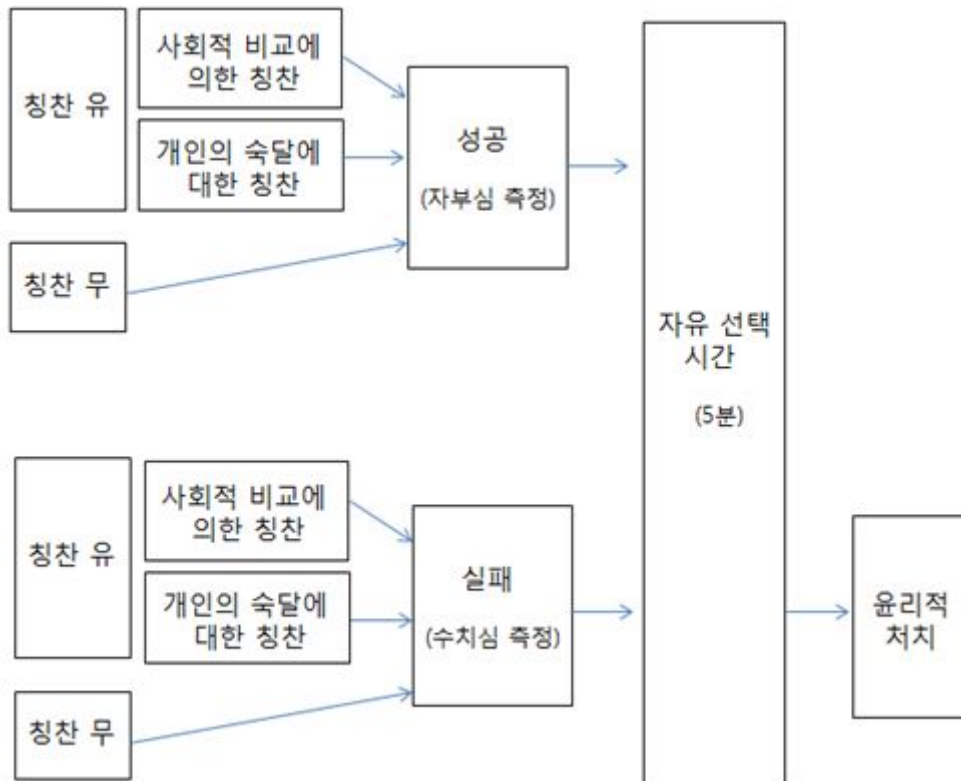
실패 집단 유아의 경우, 실패를 조작하기 위해 제대로 맞지 않는 조각이 세 조각 포함된 퍼즐이 제시된다. 유아는 퍼즐 조각이 맞지 않기 때문에 이 퍼즐 과제에서 실패하게 된다. 잘못된 퍼즐 조각은 원래의 퍼즐 조각과 모양과 색이 유사하기 때문에, 짧은 시간 안에 유아가 퍼즐 조각이 잘못 되어 있다는 의심을 하기 어렵다. 실험자는 퍼즐3을 제시하고 1분 45초의 시간을 재고난 후, 유아에게 “시간이 다 되었어요. 아직 퍼즐을 다 맞추지 못하였네요.”라고 말해 실패 상황을 조작한다. 퍼즐4에 대해서도 같은 과정을 반복한다. 즉 퍼즐4에서 유아의 실패를 유도한 후, 유아에게 시간이 다 지났음을 알린다. 이 때 유아의 수치심 표현 모습을 15초 동안 녹화한다.

이 연구에서는 성패 상황을 조작하기 위해 유아가 성공과 실패 상황을 두 번씩 겪도록 하였다. 대부분의 선행연구에서 성패 상황에 따른 정서와 과제지속수행을 측정할 때, 한 번의 성공 혹은 실패 경험 직후 측정하였다(Skipper & Douglas, 2012). 그러나 한 번의 성공 혹은 실패는 우연히 발생했다고 여겨져 무시될 수 있지만, 같은 종류의 과제에서 두 번의 성공 혹은 실패를 하게 된다면 성패 경험을 더욱 심각하게 받아들이게 된다(Kamins & Dweck, 1999). 지금까지 이루어진 대부분의 선행연구에서는 한 번의 성공과 실패 경험을 하게 하였으나, 이 연구에서는 성공과 실패 상황을 각각 두 번 겪게 함으로써 성패 상황의 조작을 더욱 확고히 하고자 하였다.

(3) 자유 선택 시간

성패 상황에 대한 조작이 끝난 후, 실험자는 유아에게 잠시 두고 온 것이 있어 교사실에 다녀오겠다고 한다. 그리고 유아에게 5분 간 기다려달라는 양해를 구한다. 이 때 실험자는 유아에게 “선생님을 기다리는 동안 OO이가 심심할 수도 있으니, OO이가 가지고 놀 수 있는 걸 몇 가지 두고 갈게요.”라고 말한다. 그리고 유아에게 새로운 그림의 퍼즐 과

제, 그림 그리기 도구 그리고 쌓기 블록을 제공한다. 충분한 양의 놀이 도구를 각각 제공하기 위해 퍼즐 과제는 네 가지, 그림 그리기 도구는 종이 10장과 12가지 색으로 구성된 색연필 한 세트 그리고 쌓기 블록은 나무 블록 100조각으로 구성된 한 세트를 제공하였다. 이 때 각각의 놀이 도구가 제시되는 순서를 무작위로 하였으며, 각 놀이 도구의 사용 방법에 대한 간단한 설명으로 “이건 아까 해봤던 퍼즐인데 새로운 그림이에요. 이걸 그림을 그릴 수 있는 종이와 색연필이고요, 마지막으로 이걸 쌓기 놀이를 할 수 있는 나무 블록이에요”라는 말을 덧붙였다. 자유 선택 시간 동안 유아가 어떤 놀이를 선택하며 얼마나 오랫동안 그 놀이를 지속하는지 측정하기 위해 유아의 모습을 비디오카메라로 녹화하였다. 자유 선택 시간 5분이 지난 후, 실험자는 다시 유아가 있는 방으로 돌아온다. 실패 경험을 했던 유아에게는 자신감을 회복시켜주기 위한 윤리적 처치를 수행한다. 실험자는 유아에게 실수로 잘못된 퍼즐을 제공하였기 때문에 유아가 퍼즐을 맞추지 못했다는 점에 대해 설명한 후 유아에게 사과를 한다. 그리고 유아가 실패했던 퍼즐을 짝이 잘 맞는 조각과 함께 제시해, 유아가 실패했던 퍼즐에서 다시 성공 경험을 하고 자신감을 회복할 수 있도록 돕는다. 마지막으로 모든 유아에게 실험 참여에 대한 감사의 인사를 전한 후 교실로 안내해 준다. 이상의 실험 과정을 도식으로 나타내면 <그림 IV-1>과 같다.



[그림 IV-1] 실험의 과정

4. 자료의 분석

수집된 자료는 IBM SPSS Statistics 프로그램을 이용해 분석되었다. 통계 방법으로는 빈도, 백분율, 평균, 표준편차, 카이 제곱 검정, t 검정, *Mann-Whitney U* 검정, Spearman의 상관분석이 이용되었다. 먼저 연구 대상 유아의 일반적 특성을 파악하기 위해 백분율과 빈도분포를 살펴보았다. 다음으로 성공 상황과 실패 상황에서 칭찬 유무와 칭찬 유형에 따

른 자부심과 수치심 표현의 전반적 경향을 파악하기 위해 평균과 표준편차를 도출하였다. 이 때 칭찬 유무와 칭찬 유형에 따라 자부심과 수치심의 차이가 유의하게 나타나는지 살피기 위해 t 검정을 실시하였다. 다음으로 성공 상황과 실패 상황에서 칭찬 유무와 칭찬 유형에 따른 과제지속수행의 차이가 나타나는지 살펴보았다. 먼저 과제지속수행을 과제수행 유무로 본 경우, 카이 제곱 검정을 통해 분석하였다. 그리고 과제지속수행을 과제수행 시간으로 본 경우 *Mann-Whitney U* 검정을 실시하였다. 마지막으로 자부심과 수치심 및 과제지속수행 사이의 상관관계를 보기 위해 Spearman의 상관관계 분석을 실시하였다.

V. 결과 및 해석

1. 성공 상황에서의 자부심 표현과 과제지속수행

1) 칭찬에 따른 자부심 표현

(1) 칭찬 유무에 따른 자부심 표현

성공을 경험한 상황에서 칭찬 유무에 따라 유아의 자부심 표현의 차이가 있는지 살펴보기 위해 t-검증을 실시한 결과가 <표 V-1>에 제시되었다. 유아의 자부심 표현은 칭찬의 유무에 따라 유의한 차이가 있었다 ($t=7.240$, $p<.001$). 즉, 칭찬을 받은 집단의 유아($M=4.75$, $SD=2.59$)가 칭찬을 받지 않은 유아($M=1.97$, $SD=1.05$)에 비해 자부심 표현 점수가 더 높았다. 이러한 결과는 긍정적 피드백을 받은 아동이 피드백을 받지 못한 아동보다 자신의 과제 수행 능력에 대한 더 높은 유능감을 보고한 연구 결과(Corpus et al., 2006)와 유사하다.

<표 V-1> 성공 상황에서 칭찬 유무에 따른 유아의 자부심 표현 차이

변수	칭찬 유($n=58$)	칭찬 무($n=30$)	t
	M(SD)	M(SD)	
자부심 표현	4.75(2.59)	1.97(1.05)	7.240***

*** $p<.001$

이처럼 칭찬을 받은 유아가 칭찬을 받지 않은 유아보다 자부심을 더

많이 표현한 것은 자신의 성취에 대해 칭찬을 받은 유아는 높은 자기효능감을 가진다(Davis & Brember, 1999; Zimmerman, 2000)는 점에서 해석해볼 수 있다. 칭찬을 통해 높은 효능감을 느낀 유아는 자신의 성취에 대해 자부심을 더 많이 표현할 것이다. 또한 칭찬은 유아의 성취에 대한 자신감을 더해주기 때문에(장정은, 2012; 정혜인, 2007), 칭찬을 받은 유아가 자신감과 밀접한 정서인 자부심을 더 표현한 것으로 보인다.

(2) 칭찬 유형에 따른 자부심 표현

성공을 경험한 상황에서 칭찬 유형에 따라 유아의 자부심 표현의 차이가 있는지 살펴보기 위해 t-검증을 실시하였다. 그 결과 <표 V-2>에 따르면, 유아의 자부심 표현은 칭찬 유형에 따라 유의한 차이가 없었다. 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 유아(M=5.23, SD=2.62)가 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 유아(M=4.27, SD=2.52)보다 자부심 표현 평균 점수가 더 높았으나, 유의한 수준의 차이가 아니었다.

<표 V-2> 성공 상황에서 칭찬 유형에 따른 유아의 자부심 표현 차이

변수	사회적 비교(n=30)	개인의 숙달(n=28)	t
	M(SD)	M(SD)	
자부심 표현	5.23(2.62)	4.27(2.52)	1.46

이러한 결과는 초등학교 4, 5학년을 대상으로 한 연구(Corpus et al., 2006)와 유사하다. 성공을 경험한 상황에서 아동에게 퍼즐 과제에 대한 유능감을 보고하도록 했을 때, 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 집단과 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 집단이 보고한 유능감은 유의한 차이가 나타나지 않았다.

2) 칭찬에 따른 과제지속수행

(1) 칭찬 유무에 따른 과제지속수행

성공 상황에서 칭찬 유무에 따라 유아의 과제지속수행에 유의한 차이가 있는지 살펴보았다. 과제지속수행은 자유 선택 시간에 퍼즐 과제에 대한 선택 유무와 퍼즐 과제를 수행한 시간으로 나누어 측정되었다. 먼저 칭찬 유무에 따라 과제수행 유무가 달라지는지 살펴보기 위해 카이제곱 검정을 실시하였다. 그 결과 <표 V-3>에 따르면, 칭찬의 유무에 따라 과제수행 유무는 유의하게 차이가 나타났다($\chi^2=7.893$, $df=1$, $p<.01$). 칭찬을 받은 집단의 경우 퍼즐 과제를 수행한 유아의 빈도는 31명(53.4%), 수행하지 않은 유아의 빈도는 27명(46.6%)로 나타났다. 칭찬을 받지 않은 집단의 경우 퍼즐 과제를 선택해 수행한 빈도는 7명(22.3%), 수행하지 않은 빈도는 23명(77.7%)으로 나타났다. 이러한 결과를 통해 칭찬을 받은 집단의 유아가 칭찬을 받지 않은 집단의 유아에 비해 퍼즐 과제를 다시 선택하는 경향이 두드러짐을 확인할 수 있었다.

<표 V-3> 성공 상황에서 칭찬 유무에 따른 과제수행 유무

변수	칭찬 유 <i>n</i> (%)	칭찬 무 <i>n</i> (%)	전체 <i>n</i> (%)	X^2
과제수행 유	31(53.4)	7(22.3)	38(43.2)	7.893**
과제수행 무	27(46.6)	23(77.7)	50(56.8)	
N(%)	58(100.0)	30(100.0)	88(100.0)	

** $p<.01$

다음으로 과제지속수행을 과제수행 시간으로 측정했을 때, 칭찬 유무에 따라 과제지속 시간의 차이가 나타나는지 확인하기 위해 *Mann-Whitney U* 검정을 실시하였다. 그 결과 <표 V-4>와 같이 유의한 차이가 나타났다($U=632.50, p<.01$). 칭찬을 받은 집단이 자유 선택 시간에 퍼즐 과제를 수행한 시간의 평균 순위는 50.96(3057.30)으로, 칭찬을 받지 않은 집단의 평균 순위인 36.40(1128.5)보다 높았다. 즉, 칭찬을 받은 유아가 칭찬을 받지 않은 유아보다 자유 선택 시간에 퍼즐 과제를 더 오랫동안 수행하였다.

<표 V-4> 성공 상황에서 칭찬 유무에 따른 과제수행 시간의 차이

변수	칭찬 유($n=58$)	칭찬 무($n=30$)	<i>U</i>
	<i>MR(SR)</i>	<i>MR(SR)</i>	
과제지속 시간	50.96(3057.50)	36.40(1128.50)	632.50**

** $p<.01$

성공을 경험한 상황에서 칭찬 유무에 따른 과제지속수행에 대해 살펴본 결과, 칭찬을 받은 집단의 유아가 칭찬을 받지 않은 집단의 유아보다 자유 선택시간에 퍼즐 과제를 더 많이 선택했으며 퍼즐 과제를 수행한 시간도 더 길었다. 이러한 결과는 성취에 대한 칭찬을 받은 경우 유아가 더 높은 유능감을 가진다는 점에서 해석해볼 수 있다(Davis & Brember, 1999; Zimmerman, 2000). 어떤 과제에 대한 높은 유능감을 가지는 것은 그 과제를 자발적으로 지속 수행하는 행동을 설명하는 데 중요한 요인이다(Deci et al., 1999).

(2) 칭찬 유형에 따른 과제지속수행

성공 상황에서 칭찬 유형에 따라 유아의 과제지속수행에 차이가 나타나는지 살펴보았다. 먼저 과제지속수행을 퍼즐 과제수행 유무로 측정했을 때, 칭찬 유형에 따른 과제수행 유무의 차이가 유의하게 나타나는지 살펴보기 위해 카이제곱 검정을 실시하였다. 그 결과 <표 V-5>에 따르면, 칭찬 유형에 따른 과제수행 유무는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 유아의 경우 퍼즐 과제를 다시 수행한 빈도는 14명(46.7%), 수행하지 않은 빈도는 16명(53.3%)이었다. 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 집단 중 퍼즐 과제를 다시 선택해 수행한 경우는 17명(60.7%), 퍼즐 과제를 선택하지 않은 경우는 11명(39.3%)으로 나타났다. 사회적 비교에 의한 칭찬 집단보다 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 집단의 유아가 퍼즐 과제를 수행하는 비율에 유의한 차이가 없었다.

<표 V-5> 성공 상황에서 칭찬 유형에 따른 과제수행 유무

변수	사회적 비교 n(%)	개인의 숙달 n(%)	전체 n(%)	X^2
과제수행 유	14(46.7)	17(60.7)	31(53.4)	0.301
과제수행 무	16(53.3)	11(39.3)	27(46.6)	
N(%)	30(100.0)	28(100.0)	58(100.0)	

다음으로 과제지속수행을 과제수행 시간으로 측정했을 때, 칭찬 유형에 따라 과제지속 시간이 다른지 검토하기 위해 *Mann-Whitney U* 검정을 실시하였다. 그 결과 <표 V-6>과 같이 유의한 수준의 차이가 나타

나지 않았다. 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 유아가 퍼즐 과제를 수행한 시간의 평균 순위는 27.70(831.00)이었으며, 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 유아의 퍼즐 수행 시간의 평균 순위는 33.30(999.00)이었다. 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 집단보다 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 집단의 과제지속 시간 평균 순위의 의한 차이가 나타나지 않았다.

<표 V-6> 성공 상황에서 칭찬 유형에 따른 과제수행 시간의 차이

변수	사회적 비교($n=30$)	개인의 숙달($n=28$)	U
	$MR(SR)$	$MR(SR)$	
과제지속 시간	27.70(831.00)	33.30(999.00)	366.00

이상 성공을 경험한 상황에서 칭찬 유형에 따른 과제지속수행에 대해 살펴본 결과, 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 유아와 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 유아 사이의 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 초등학교 4, 5학년 아동을 대상으로 한 연구의 결과와 일치한다(Corpus et al., 2006). 퍼즐 과제에서 성공을 경험한 아동은 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 집단과 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 집단 사이의 과제지속수행의 차이가 나타나지 않았다.

2. 실패 상황에서의 수치심 표현과 과제지속수행

1) 칭찬에 따른 수치심 표현

(1) 칭찬 유무에 따른 수치심 표현

실패를 경험한 상황에서 칭찬 유무에 따라 유아가 표현하는 수치심의 차이가 유의하게 나타나는지 살펴보기 위해 t-검증을 실시하였다. 그 결과 <표 V-7>에 따르면, 유아의 수치심 표현은 칭찬의 유무에 따라 유의한 차이가 없었다. 칭찬을 받은 집단의 유아(M=5.24, SD=1.94)가 칭찬을 받지 않은 집단의 유아(M=4.60, SD=1.75)보다 수치심의 점수 차이는 유의하지 않았다.

<표 V-7> 실패 상황에서 칭찬 유무에 따른 유아의 수치심 표현 차이

변수	칭찬 유(n=58)	칭찬 무(n=30)	t
	M(SD)	M(SD)	
수치심심 표현	5.24(1.94)	4.60(1.75)	1.517

이러한 결과는 유아는 자신의 과제수행 능력에 대한 긍정 편향을 가지기 때문인 것으로 보인다. 유아는 부정적 피드백을 받거나 실패를 경험하더라도 자신의 능력에 대한 긍정적 관점을 유지한다(Eisenberg, Fabes, & Guthrie, 1997). 따라서 유아가 칭찬을 받았는지 여부와 관계없이 실패 상황에서도 자신의 능력에 대한 긍정적 관점을 가지기 때문에 수치심 표현의 차이가 나타나지 않은 것으로 추측해볼 수 있다.

(2) 칭찬 유형에 따른 수치심 표현

실패를 경험한 상황에서 칭찬 유형에 따라 유아의 수치심 표현의 차이가 있는지 살펴보기 위해 t-검증을 실시하였다. 그 결과 <표 V-8>에 따르면, 유아의 수치심 표현은 칭찬 유형에 따라 유의한 차이가 있었다 ($t=2.674$, $p<.05$). 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 유아($M=5.89$, $SD=1.61$)가 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 유아($M=4.57$, $SD=2.06$)보다 수치심을 더 많이 표현하였다.

<표 V-8> 실패 상황에서 칭찬 유형에 따른 유아의 수치심 표현 차이

변수	사회적 비교(n=30) 개인의 숙달(n=28)		t
	M(SD)	M(SD)	
수치심 표현	5.89(1.61)	4.57(2.06)	2.674*

* $p<.05$

사회적 비교 정보에 노출된 경우 다른 사람보다 자신이 뛰어나다는 점을 남들에게 보이고자 하는 경향을 더욱 나타낸다(Brophy, 2005; Butler, 1992). 따라서 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 유아는 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 유아에 비해 다른 사람에게 자신의 우수한 수행 능력을 드러내고자 하는 경쟁의식을 가진다. 경쟁의식과 실패상황에서의 수치심은 밀접한 관련이 있다(Gilbert et al., 2009). 경쟁의식이 높을수록 실패 시 수치심을 더 많이 느끼는 것이다. 이러한 결과는 학령기 아동을 대상으로 한 연구에서도 유사하게 나타났다. 사회적 비교에 의한 피드백을 받은 아동은 실패 상황에서 부정적 정서를 더 많이 표현하였다(Dweck, 1999b; Pintrich, 2000; Rawsthorne & Elliot, 1999).

2) 칭찬에 따른 과제지속수행

(1) 칭찬 유무에 따른 과제지속수행

실패를 경험한 상황에서 칭찬 유무에 따라 유아의 과제지속수행의 차이가 있는지 검토하였다. 먼저 과제지속수행을 과제수행 유무로 측정했을 때, 칭찬 유무에 따른 과제수행 유무의 차이를 살펴보기 위해 카이제곱 검정을 실시하였다. 그 결과 <표 V-9>에 따르면, 칭찬 유무에 따른 과제수행 유무는 유의한 차이가 없었다. 칭찬을 받은 집단 중 퍼즐 과제를 선택한 유아는 35명(60.3%), 수행하지 않은 유아는 23명(39.7%)이었다. 칭찬을 받지 않은 집단 중 퍼즐 과제를 선택해 수행한 유아의 수는 13명(43.3%), 수행하지 않은 유아의 수는 17명(56.7%)이었다. 칭찬을 받은 집단의 유아가 칭찬을 받지 않은 집단의 유아에 비해 자유 선택 시간에 퍼즐을 선택하는 비율은 더 높았지만, 이러한 차이가 유의하지 않았다.

<표 V-9> 실패 상황에서 칭찬 유무에 따른 과제수행 유무

변수	칭찬 유 n(%)	칭찬 무 n(%)	전체 n(%)	X^2
과제수행 유	35(60.3)	13(43.3)	48(54.5)	2.308
과제수행 무	23(39.7)	17(56.7)	40(45.5)	
N(%)	58(100.0)	30(100.0)	88(100.0)	

다음으로 과제지속수행을 과제수행 시간으로 측정했을 때, 칭찬 유무에 따라 과제지속 시간의 차이가 있는지 검토하기 위해 *Mann-Whitney U* 검정을 실시하였다. 그 결과 <표 V-10>과 같이 유의한 차이가 없었다. 칭찬을 받은 집단의 유아가 자유 선택 시간에 퍼즐 과제를 수행한 시간의 평균 순위는 45.72(2651.50), 칭찬을 받지 않은 집단의 유아가 퍼즐 과제를 수행한 시간의 평균 순위는 42.15(1264.50)이었다. 칭찬을 받은 집단의 유아가 칭찬을 받지 않은 집단의 유아보다 과제지속 시간의 평균 순위가 더 높았으나, 유의한 수준의 차이는 나타나지 않았다. 실패 상황에서 칭찬 유무에 따른 유아의 과제수행 시간 차이가 없다는 결과는 Corpus와 Leper(2007)의 연구에서도 동일하게 나타났다.

<표 V-10> 실패 상황에서 칭찬 유무에 따른 과제수행 시간의 차이

변수	칭찬 유($n=58$)	칭찬 무($n=30$)	U
	$MR(SR)$	$MR(SR)$	
과제지속 시간	45.72(2651.50)	42.15(1264.50)	799.50

** $p<.01$

이러한 결과는 유아의 긍정편향에서 비롯된 것으로 해석해볼 수 있다. 3세에서 6세의 유아는 과거의 성패 경험과 관계없이 향후의 과제 수행에서 자신이 성공할 것이라 예측한다(Boseovski et al., 2009). Corpus와 Lepper(2007)의 연구에서도 과제에서 실패한 후 그 과제에 대한 유아의 흥미와 유능감은 칭찬을 받은 집단과 받지 않은 집단 사이의 차이가 없는 것으로 나타났다. 실패 경험 후에도 유지되는 유아의 긍정적 관점은 칭찬의 유무에 따라 달라지지 않는 것으로 보인다.

(2) 칭찬 유형에 따른 과제지속수행

실패를 경험한 상황에서 칭찬 유형에 따라 유아의 과제지속수행에 차이가 나타나는지 살펴보았다. 과제지속수행을 퍼즐 과제수행 유무로 측정했을 때, 칭찬 유형에 따른 과제수행 유무의 차이가 유의한지 보기 위해 카이제곱 검정을 실시하였다. 그 결과 <표 V-11>에 따르면, 칭찬 유형에 따른 과제수행 유무에서 유의한 차이가 나타났다($X^2=7.515$, $df=1$, $p<.01$). 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 유아가 자유 선택 시간에 퍼즐을 다시 선택한 빈도는 13명(43.3%), 선택하지 않은 빈도는 17명(52.7%)으로 나타났다. 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 유아가 자유 선택 시간에 퍼즐을 다시 선택한 빈도는 22명(78.6%), 선택하지 않은 빈도는 6명(21.4%)이었다. 이러한 결과를 통해 사회적 비교에 의한 칭찬에 비해 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 집단이 자유 선택 시간에 퍼즐 과제를 다시 선택하는 비율이 더 높음을 확인할 수 있다.

<표 V-11> 실패 상황에서 칭찬 유형에 따른 과제수행 유무

변수	사회적 비교 $n(\%)$	개인의 숙달 $n(\%)$	전체 $n(\%)$	X^2
과제수행 유	13(43.3)	22(78.6)	35(60.3)	7.515**
과제수행 무	17(52.7)	6(21.4)	23(39.7)	
N(%)	30(100.0)	28(100.0)	58(100.0)	

** $p<.01$

다음으로 과제지속수행을 과제수행 시간으로 측정했을 때, 칭찬 유형에 따라 과제지속 시간의 차이가 유의한지 살피기 위해 *Mann-Whitney*

U 검정을 실시하였다. 그 결과 <표 V-12>과 같이 유의한 수준의 차이가 나타났다($U=236.00$, $p<.01$). 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 유아가 자유 선택 시간에 퍼즐 과제를 수행한 시간의 평균 순위는 23.37(701.00), 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 유아의 퍼즐 수행 시간의 평균 순위는 36.07(1010.00)이었다. 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 유아가 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 유아보다 평균적으로 퍼즐 과제의 지속 수행 시간이 더 길었다.

<표 V-12> 실패 상황에서 칭찬 유형에 따른 과제수행 시간의 차이

변수	사회적 비교($n=30$)	개인의 숙달($n=28$)	U
	$MR(SR)$	$MR(SR)$	
과제지속 시간	23.37(701.00)	36.07(1010.00)	236.00**

** $p<.01$

이상의 결과를 통해, 실패를 경험한 경우 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 유아가 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 유아보다 과제지속수행이 더 높게 나타남을 확인하였다. 이러한 결과는 과제수행 유무와 과제수행 시간 모두에서 동일하게 나타났다. 실패 상황에서 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 유아가 더 높은 과제지속수행을 보이는 것은 과제 수행에 대한 통제감 때문인 것으로 보인다. 유아가 실패를 경험했을 때, 실패한 과제 수행에 대한 통제감을 얼마나 가지는지가 과제지속수행과 밀접한 관련이 있다는 점은 선행연구를 통해 밝혀져 왔다(여수현, 2009; Kamins & Dweck, 1999; Cimpian et al., 2007; Zentall & Morris, 2010). 여수현(2009)에 따르면, 노력에 대한 칭찬을 받은 유아가 능력에 대한 칭찬을 받은 유아보다 실패를 겪은 후 더 높은 과제지속수행 의지를 보였다. 이는 능력에 비해 노력은 스스로 통제할 수 있는 것으로, 노력에 대한 칭

찬을 받은 유아가 실패한 과제에서도 과제 수행에 대한 통제감을 더 가질 수 있었기 때문이다. 또한 일반적 칭찬을 받은 유아보다 구체적 특징적 칭찬을 받은 유아가 실패 후에도 과제지속수행을 더 높게 나타낸 결과도 같은 맥락에서 설명할 수 있다(Kamins & Dweck, 1999; Cimpian et al., 2007; Zentall & Morris, 2010). 특징적 칭찬을 받은 유아는 실패 경험을 자신의 일반적 특성과 관련 짓지 않고 과제 수행에 국한에 연결할 수 있었다. 그로 인해 실패를 겪은 상황을 통제하고 변화시킬 수 있다는 신념을 더 가질 수 있었고 과제지속수행을 높게 나타낸 것이다.

학령기 아동을 대상으로 한 연구에 따르면, 개인의 숙달에 근거한 피드백은 과제에 대한 통제감을 높인다(Neil et al., 1999). 반면 사회적 비교에 근거한 피드백은 다른 사람의 성취와 비교한 평가이기 때문에, 과제에 대한 통제감을 낮추는 경향이 있었다(Corpus et al., 2006). 또한 다른 사람보다 더 우수한 수행을 보이고자 할수록 실패 후의 무기력감이나 도전 회피와 같은 반응이 더 많이 나타났다(Dweck, 1999a; Midgley & Urban, 2001; Pintrich, 2000).

3. 자부심과 수치심 및 과제지속수행의 관계

1) 자부심 표현과 과제지속수행의 관계

성공을 경험한 상황에서, 유아의 자부심 표현과 과제지속수행 간의 관계를 살펴보기 위해 상관관계 분석을 실시하였다. 그 결과 <표 V-13>과 같이 부분적으로 상관관계가 나타났다.

칭찬 유무에 따라 집단을 나누었을 때는 유의한 상관이 나타나지 않았다. 칭찬을 받은 집단과 받지 않은 집단 전체 유아를 대상으로 분석한 경우, 자부심 표현과 과제수행 시간 사이의 유의한 정적 상관이 있었다($r=.217, p<.05$). 자부심을 많이 표현할수록 과제수행 시간이 길었다. 이러한 결과는 자부심과 같은 긍정적 정서와 자발적 과제지속수행은 밀접

한 관련이 있기 때문인 것으로 보인다(정봉교, 2007; Reeve, 2009).

다음으로 칭찬 유형에 따른 집단 별로 살펴보면, 개인의 숙달에 대한 칭찬 집단에서만 자부심 표현과 과제지속 시간 간의 유의한 정적 상관관계가 있었다($r=0.270$, $p<.05$). 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 유아는 자부심을 많이 표현할수록 과제지속 시간이 길게 나타난 것이다. 개인의 숙달에 대한 칭찬은 과제의 수행 과정 자체에 대한 칭찬이다. 그러므로 이 칭찬을 받은 집단은 과제 자체를 더 흥미롭게 느끼는 경향이 있다(Corpus et al., 2006; Pekrun, Elliot, & Maier, 2006). 이로 인해 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 유아의 자부심은 지속적인 과제 수행과 관련이 높은 것으로 보인다. 이에 반해 사회적 비교에 의한 칭찬 집단은 다른 또래보다 잘 해야 한다는 생각에 초점을 맞추게 되는데, 이러한 생각은 과제 자체에 대한 즐거움을 방해하는 요인이 된다(Kohn, 1992). 이로 인해 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 유아가 표현한 자부심은 지속적인 과제 수행과 유의한 상관이 없게 나타난 것으로 추측할 수 있다.

<표 V-13> 자부심 표현과 과제지속수행의 상관관계

칭찬	과제지속수행	자부심 표현
칭찬 유무		
칭찬 유	과제수행 유무	-0.002
	과제수행 시간	0.088
칭찬 무	과제수행 유무	-0.005
	과제수행 시간	-0.035
전체	과제수행 유무	0.187
	과제수행 시간	0.217*
칭찬 유형		
사회적 비교	과제수행 유무	-0.164
	과제수행 시간	-0.093
개인의 숙달	과제수행 유무	0.179
	과제수행 시간	0.270*
전체	과제수행 유무	0.002
	과제수행 시간	0.088

* $p<.05$

2) 수치심 표현과 과제지속수행의 관계

유아의 수치심 표현과 과제지속수행의 관계를 살펴보기 위해 상관관계 분석을 실시하였다. 그 결과 <표 V-14>과 같이 유의한 상관이 나타나지 않았다.

기존의 연구(이병준·김동환, 2010; Aron et al., 2005)에서 일반적으로 부정적 정서는 과제지속수행과 부적 상관이 나타난다고 보았다. 그러나 일부 연구는 부정적 정서와 과제지속수행 사이의 유의한 관계가 나타나지 않는다는 결과를 보고하기도 한다(Harmon-Jones & Allen, 1997; Sutton & Davidson, 1997). 이렇듯 연구 결과가 불일치하는 이유 중 하나는 기존 연구에서 실패 경험 후 겪는 부정적 정서를 기본 정서로 포괄했기 때문이다(Tracy & Robins, 2004b). 이 연구에서는 실패 후 겪는 부정적 정서를 수치심으로 보다 구체화하여 분석하였다. 그 결과 과제지속수행과의 유의한 상관관계가 나타나지 않았다.

<표 V-14> 수치심 표현과 과제지속수행의 상관관계

칭찬	과제지속수행	수치심 표현
칭찬 유무		
칭찬 유	과제수행 유무	-0.141
	과제수행 시간	-0.134
칭찬 무	과제수행 유무	0.182
	과제수행 시간	0.194
전체	과제수행 유무	-0.016
	과제수행 시간	-0.001
칭찬 유형		
사회적 비교	과제수행 유무	0.287
	과제수행 시간	0.199
개인의 숙달	과제수행 유무	-0.367
	과제수행 시간	0.038
전체	과제수행 유무	-0.141
	과제수행 시간	-0.134

VI. 결론 및 논의

칭찬의 효과는 일관적이기 보다 칭찬 유무, 칭찬 유형 그리고 성패 상황과 같은 요인의 상호작용에 따라 다양하게 나타난다(Henderlong & Lepper, 2002). 칭찬의 효과는 단지 칭찬이 주어졌는지 여부뿐 아니라, 칭찬의 유형에 따라서도 다르게 나타난다. 칭찬 유형에 따른 칭찬 언어의 차이가 사소해 일상에서는 인지하기조차 어려울 수 있다. 그러나 칭찬 유형에 따라 정서와 과제지속수행이 다르게 나타날 수 있다는 연구 결과가 보고되고 있다(Skipper & Douglas, 2012). 성패 상황에 따라서도 과제수행 결과물 대한 유아의 해석이 달라지기 때문에 정서와 과제지속수행을 다르게 유발할 수 있다(Corpus & Lepper, 2007). 따라서 칭찬의 효과는 칭찬 유무, 칭찬 유형 그리고 성패 상황과 같은 요인에 따라 다면적으로 검토되어야 한다. 이 연구에서는 칭찬 유무와 칭찬 유형에 따라 성패 상황에서 유아의 자부심, 수치심과 과제지속수행 행동이 어떻게 달라지는지 검토하고자 하였다. 칭찬의 유형은 사회적 비교에 의한 칭찬과 개인의 숙달에 대한 칭찬으로 나누어 비교하였다. 또한 자부심과 수치심이 과제지속수행과 어떤 상관관계를 가지는지에 대해 살펴보았다. 지금까지의 연구는 주로 학령기 아동과 성인을 대상으로 하였으나, 이 연구는 유아를 대상으로 하여 칭찬의 유무와 칭찬 유형에 따른 정서와 과제지속수행 행동의 차이를 검토하고자 하였다.

이러한 연구의 목적을 달성하기 위해 5세 유아 176명을 대상으로 퍼즐 과제를 활용한 실험을 실시하였다. 유아는 퍼즐 과제를 하는 동안 각각 사회적 비교에 의한 칭찬을 받는 집단, 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받는 집단 그리고 칭찬을 받지 않는 집단으로 나뉘어져 언어 자극을 받았다. 이 후, 각 집단 중 절반에 해당하는 유아는 퍼즐 과제에서 계속 성공 경험을 하도록 하였고 나머지 유아는 실패 경험을 하도록 조작하였다. 이때 칭찬의 유무와 칭찬 유형, 성패 상황에 따른 유아의 자부심과 수치심 그리고 과제지속수행의 차이를 분석하였다. 그 결과를 토대로 다음과 같은 결론을 도출하였다.

첫째, 과제에서 성공 경험을 했을 때 유아의 자부심 표현은 칭찬 유무에 따라 다르게 나타났지만 칭찬 유형에 따른 차이는 없었다. 칭찬을 받지 않은 유아보다 칭찬을 받은 유아는 성공 경험 시 자부심을 더 많이 표현하였다. 이러한 결과를 통해 칭찬을 해 주는 것은 유아에게 이후 과제 수행에서 성공경험을 했을 때 높은 자부심을 느끼도록 하는 효과가 있다고 볼 수 있다.

둘째, 과제에서 성공 경험을 했을 때 유아의 과제지속수행 역시 칭찬의 유무에 따라 달라졌으나, 칭찬의 유형에 따른 차이는 나타나지 않았다. 칭찬을 받은 유아는 받지 않은 유아보다 성공 경험 후에도 같은 과제에 대한 지속수행 행동을 더 많이 보였다. 이는 과제지속수행 행동을 유아에게 이후 같은 과제를 다시 선택하는지 여부와 그 과제를 얼마나 오랫동안 수행하는지를 측정했을 때 모두 동일하게 나타났다. 이러한 결과를 통해 유아에게 칭찬을 해 주는 것은 과제에서 성공을 경험한 후에도 그 과제를 지속적으로 수행하는 행동을 높이는 데 도움이 된다고 볼 수 있다. 또한 성공 상황에서 칭찬 유무와 칭찬 유형에 따른 효과를 종합해보면, 유아의 자부심과 과제지속수행은 모두 칭찬의 유형보다 칭찬의 유무에 따라 다르게 나타났다. 과제 수행에서 성공을 경험했을 때는 유아에게 이전에 어떤 유형의 칭찬을 받는지 보다 칭찬 자체를 받았는지 여부가 더 유의한 결과의 차이를 가져오는 것으로 보인다.

셋째, 과제에서 실패를 경험한 상황에서 유아의 수치심 표현은 칭찬 유무에 따른 차이는 나타나지 않았으나 칭찬의 유형에 따라 달라졌다. 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 유아는 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 유아보다 실패 시 수치심을 더 많이 표현하였다. 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 유아는 경쟁의식이 높아지기 때문에(Brophy, 2005; Butler, 1992), 실패 상황에서 수치심을 더 많이 표현한 것으로 보인다(Gilbert et al., 2009). 유아에게 사회적 비교보다 개인의 숙달에 대한 칭찬을 하는 것은 이후 유아에게 실패를 경험하더라도 수치심을 더 적게 느끼도록 하는데 효과가 있다고 할 수 있다.

넷째, 과제에서 실패를 경험한 상황에서 유아의 과제지속수행은 칭찬

유무에 따라 다르지 않았으나 칭찬 유형에 따라 유의한 차이를 보였다. 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 유아가 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 유아에 비해 실패 후에도 그 과제를 선택해 수행하고 또한 더 오래 과제를 수행하는 행동을 보였다. 이는 개인의 숙달에 대한 칭찬이 유아로 하여금 과제 수행에 대한 통제감을 더 높게 가질 수 있게 하기 때문인 것으로 보인다(Neil, et al., 1999). 사회적 비교에 의한 칭찬보다 개인의 숙달에 대한 칭찬을 하는 것이 이후 유아가 어떤 과제에서 실패하더라도 그 과제를 지속적으로 수행할 수 있도록 하는 데 도움이 될 수 있다. 또한 실패 상황에서 칭찬 유무와 칭찬 유형에 따른 결과를 종합해 보면, 유아의 수치심 표현과 과제지속수행 행동 모두 칭찬 유무보다 칭찬 유형에 따라 달라진다는 점을 확인할 수 있다. 앞서 유아가 성공을 경험한 후의 자부심과 과제지속수행에서는 칭찬 유무가 유의한 결과의 차이를 가져온 데 반해, 실패를 경험한 후의 수치심과 과제지속수행은 칭찬 유형에 따라 달라지는 것으로 보인다.

다섯째, 성공을 경험했을 때 유아가 자부심을 많이 표현할수록 과제지속수행 행동도 높아졌다. 자부심과 그 과제를 지속적으로 수행하는 것은 높은 관련이 있는 것으로 보인다. 칭찬 유형에 따라 집단을 나누었을 때 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 집단에서만 자부심과 과제지속수행의 유의한 정적 관계가 나타났다. 사회적 비교에 의한 칭찬 집단에서는 유의한 상관이 나타나지 않았다. 이러한 결과는 같은 성공 경험에서 표현된 자부심이라 하더라도, 어떤 유형의 칭찬을 받았는지에 따라 자부심이 질적으로 다를 수 있다는 가능성을 시사한다. 한편, 실패를 겪었을 때 나타난 유아의 수치심 표현은 과제지속수행과 상관관계가 유의하게 나타나지 않았다. 기존의 연구는 대부분 부정적 정서와 과제지속수행 사이에는 부적 상관이 있다고 보고 있으며(이병준·김동환, 2010; Aron et al., 2005), 일부 연구에 따르면 상관 관계가 없는 것으로 나타나기도 한다(Harmon-Jones & Allen, 1997; Sutton & Davidson, 1997). 이러한 기존 연구 결과의 불일치는 실패 후 경험하는 부정적 정서를 기본 정서로 포괄하였기 때문인 것으로 보인다(Tracy & Robins, 2004b). 이 연구에서

실패 후의 부정적 정서를 수치심으로 구체화하여 분석한 결과, 과제지속 수행과의 유의한 상관이 나타나지 않았다. 향후 연구에서도 기본 정서를 보다 세분화하여 다룰 필요성이 제기된다.

이상에서 연구 결과를 통해 성공을 경험한 상황에서는 칭찬 유무에 따라 그리고 실패를 경험한 상황에서는 칭찬 유형에 따라 자부심, 수치심 및 과제지속수행이 다르게 나타날 수 있음을 밝혔다. 성공 후에는 칭찬을 받았던 집단이 칭찬을 받지 않았던 집단보다 자부심을 더 높게 나타내며, 과제지속수행도 더 높았다. 또한 실패를 경험한 상황에서는 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 유아가 사회적 비교에 의한 칭찬을 받은 유아보다 수치심을 더 적게 표현하며 과제지속수행을 높게 나타냈다. 또한 자부심을 많이 표현할수록 과제지속수행이 높은 경향이 나타났으며, 이러한 경향은 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 집단에서 두드러지게 나타났다. 마지막으로 수치심은 과제지속수행과 유의한 관계가 없었다.

이 연구의 한계는 다음과 같다. 첫째, 이 연구의 결과는 칭찬을 한 후 짧은 시간차를 두고 자부심과 수치심 및 과제지속수행을 측정했다는 점에서 일반화에 유의해야 한다. 칭찬 유형에 따른 효과는 몇 주 후 다시 측정했을 때 다르게 나타날 수 있다(Corpus & Lepper, 2007). 그러므로 칭찬 유형에 따른 효과를 단기효과와 장기효과로 나누어 검토하려는 노력이 필요하다.

둘째, 이 연구에서 유아에게 칭찬을 제공한 사람은 유아에게 낯선 실험자였다. 그러나 실제로 일상에서 유아에게 칭찬을 제공하며 의미 있는 영향력을 미치는 존재는 부모나 교사와 같은 성인이다. 이 연구에서는 낯선 성인에 의해 짧은 시간 안에 칭찬을 받았음에도 불구하고, 칭찬 유무와 칭찬 유형에 따른 결과가 다르게 나타났다. 만약 유아에게 친숙한 부모나 교사에 의해 칭찬이 제공된다면 그 영향력이 더욱 유의미하게 나타날 가능성이 있다.

셋째, 일상에서 유아는 성공과 실패를 복합적으로 경험한다. 유아는 성공했던 과제에서 실패하기도 하며 반대로 실패했던 과제에서 다시 성공을 하기도 한다. 따라서 성공과 실패 경험이 분명히 구분된 이 연구의

결과를 유아의 일상에 일반화해 적용하기에는 무리가 있다. 성패 경험의 순서와 비율에 따른 칭찬의 효과에 대한 후속 연구가 필요하다.

이러한 제한점에도 불구하고 이 연구는 다음과 같은 의의를 가진다.

첫째, 이 연구의 결과를 통해 부모와 교사들이 유아에게 사회적 비교에 의한 칭찬보다는 개인의 숙달에 대한 칭찬을 하는 것이 바람직하다는 제안을 할 수 있다. 칭찬의 유형과 관계없이 칭찬을 제공하는 것은 유아가 이 후 성공을 경험한 상황에서 높은 자부심과 과제지속수행을 나타내는 데 도움이 된다. 또한 유아가 실패를 경험한 상황에서는 개인의 숙달에 대한 칭찬이 사회적 비교에 의한 칭찬에 비해 실패 시 느끼는 수치심을 적게 하고 과제를 지속적으로 수행하도록 하는 데 도움이 된다. 유아는 성공과 실패 경험을 복합적으로 겪게 되며, 어떤 성패 경험을 하게 될지 예측할 수 없다. 따라서 성공과 실패 상황 모두의 경우에서 유아에게 유익한 칭찬을 제공하는 것이 바람직하다. 부모와 교사는 유아의 성취에 대한 칭찬을 제공하되, 그 칭찬은 사회적 비교에 의한 칭찬보다는 개인의 숙달에 대한 칭찬이어야 한다.

둘째, 선행연구자들은 유아는 사회적 비교에 의한 칭찬과 개인의 숙달에 대한 칭찬을 다르게 인지하지 못할 것이라 잠정적 결론을 내렸다(Corpus et al., 2006). 그러나 이 연구에서 실제로 검토해 본 결과, 어린 유아도 친숙한 과제를 사용할 경우 사회적 비교에 의한 칭찬과 개인의 숙달에 대한 칭찬을 구분해 받아들이고, 그에 따른 정서와 과제지속수행 행동이 다르게 나타날 수 있음을 밝혔다. 이처럼 유아도 칭찬 유형에 따라 반응이 민감하게 나타날 수 있기 때문에, 유아와 밀접하게 상호작용하는 교사나 부모의 신중한 주의가 요구된다.

셋째, 성공 상황과 실패 상황을 겪는 집단을 엄격하게 분리하였다. 지금까지 칭찬에 따른 정서와 과제지속수행에 대해 다룬 대부분의 연구는 실패 상황에 한해 다루거나, 한 집단의 유아가 실패와 성공 경험을 모두 하는 것으로 설계되었다. 이로 인해 성공 상황과 실패 상황을 엄격하게 분리해 비교하지 못하였다. 이 연구는 성공과 실패 상황을 나누어 비교함으로써, 성공과 실패 상황에 따른 칭찬의 효과를 더욱 명확히 할 수

있었다.

넷째, 성패 경험 후 나타나는 정서를 자부심과 수치심 정서로 구분해 살펴보았다. 자부심과 수치심 같은 정서는 기본 정서와 분명히 구분됨에도 불구하고(Tracy & Robins, 2004a), 대부분의 선행 연구는 자부심과 수치심을 단순히 긍정적 정서와 부정적 정서로 보고 포괄적으로 다루었다. 이 연구는 자부심과 수치심을 기본정서와 분리해 다룸으로써, 정서 연구의 세분화에 기여할 수 있었다.

마지막으로 자부심, 수치심과 같은 정서 표현과 과제지속수행의 관계를 살폈다는 데 의의가 있다. 지금까지의 연구는 인지적 변수를 중심으로 과제지속수행 행동을 설명하였다. 정서는 인지만큼이나 과제지속수행과 밀접한 관련이 있음에도 불구하고 그동안 중요하게 다루어지지 못했다(Franken, 2007; Kalat & Shiota, 2006). 이 연구의 결과에 따르면, 성공 상황에서 자부심을 많이 표현할수록 과제지속수행 행동이 높게 나타났다. 이러한 양상은 개인의 숙달에 대한 칭찬을 받은 집단에서 두드러지게 나타났다. 또한 실패 상황에서 느낀 수치심은 과제지속수행과 유의한 상관이 없었다.

이 연구는 성패 상황에서 유아가 칭찬 유무와 칭찬 유형에 따라 자부심, 수치심 그리고 과제지속수행 행동이 다르게 나타날 수 있음을 밝힘으로써, 유아의 건강한 발달을 위해 바람직한 칭찬 방법으로 개인의 숙달에 대한 칭찬을 제안하였다. 특히 이 연구에서는 낯선 실험자가 짧은 시간 안에 칭찬을 했음에도 불구하고 칭찬 유무와 칭찬 유형에 따른 효과가 유의하게 나타났다. 따라서 유아에게 큰 영향력을 발휘하는 교사나 부모와 같은 성인이 하는 칭찬의 효과는 더욱 크게 나타날 것이라 예상할 수 있다.

참 고 문 헌

- 김성일(2006). 뇌기반 학습과학-뇌과학이 교육에 대해 말해주는 것은 무엇인가?“, *인지과학*, 17(4), 375-398.
- 김정민·유안진(2003). 과제 난이도에 따른 4세와 7세 아동의 자부심과 수치심 표현. *아동학회지*, 24(6), 33-46.
- 여수현(2009). 칭찬 유형이 실패 후 아동의 성취동기와 수행에 미치는 영향. 경북대학교 석사학위논문.
- 이병준·김동환(2010). 체육수업에서 정서경험과 내적동기와의 관계. *한국스포츠교육학회지*, 17(4), 125-141.
- 장정은(2012). 가정과 연계한 칭찬활동 프로그램의 유무가 유아의 자아존중감 형성 및 친사회적 행동에 미치는 영향. 경희대학교 석사학위논문.
- 장정희(2010). 무용수업에서 초등학생의 기대-가치지각, 과제 지속행동 및 수업만족간의 구조적 관계. 성신여자대학교 박사학위논문.
- 정봉교(2007). 전두피질 비대칭성, 긍정적 정서 및 접근동기. *한국심리학회지: 실험*, 19(2), 127-147.
- 정혜인(2007). 어린이집 만 5세반 교사의 칭찬에 관한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 표준대국어사전(2013). <http://www.korean.go.kr/에서> 2013년 5월 11일 인출.
- 하유미(1998). 아동의 성, 초기 기질 및 어머니의 양육행동에 따른 아동의 정서 표현: 자부심과 수치심을 중심으로. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 홍정실(2003). 상황이야기를 이용한 직접귀인훈련이 정인지체 학생들의 통제소, 자기효능감, 그리고 과제지속성에 미치는 영향. 이화여자대학교 석사학위논문.
- Alessandri, S. M., & Lewis, M. (1993). Parental evaluation and its relation to shame and pride in young children. *Sex Roles*, 29(5),

335-343.

- Aron, A., Fisher, H., Mashek, D. J., Strong, G., Li, H., & Brown, L. L. (2005). Reward, motivation, and emotion systems associated with early-stage intense romantic love. *Journal of Neurophysiology*, 94(1), 327-337.
- Belsky, J., Domitrovich, C., & Crnic, K. (1997). Temperament and parenting antecedents of individual differences in three-year-old boys' pride and shame reactions. *Child Development*, 68(3), 456-466.
- Boseovski, J. J., Shallwani, S., & Lee, K. (2009). "It's all good": Children's personality attributions after repeated success and failure in peer and computer interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 783-797.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40, 167-176.
- Buss, A. H. (2001). *Psychological dimensions of the self*. CA: Sage.
- Butler, R. (1992). What young people want to know when: Effects of mastery and ability goal on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 934-943.
- Butler, R. (2000). Making judgments about ability: The role of implicit theories of ability in moderating inferences from temporal and social comparison information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 965-978.
- Campos, J. J. (1995). Foreword. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. ix-xi). NY: Guilford.
- Campos, J. J., Barrett, K. C., Lamb, M. E., Goldsmith, H. H., &

- Stenberg, C. (1983). Socioemotional development. In M. M. Haith & J. J. Campos (Eds.), *Handbook of child psychology: Infancy and developmental psychobiology Vol. 2.* (4th Ed., pp. 783-915). NY: Wiley.
- Cimpian, A., Arce, H., Markman, E. M., & Dweck, C. S. (2007). Subtle linguistic cues impact children's motivation. *Psychological Science, 18*, 314-316.
- Corpus, J. H. (2000). Beneficial and detrimental effects of praise on children's motivation: Performance versus person feedback.. Doctoral dissertation. Stanford University.
- Corpus, J. H., & Lepper, M. R. (2007). The effects of praise on children's motivation: Gender and age as moderating factors, *Educational Psychology, 27*(4). 487-508.
- Corpus, J. H., Ogle, C. M., & Love-Geiger, K. E. (2006). The effects of social-comparison versus mastery praise on children's intrinsic motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal, 55*, 5-20.
- Davis, J., & Brember, I. (1999). Reading and mathematics attainments and self-esteem in year 2 and 6—An eight-year cross sectional study. *Educational Studies, 25*, 145-157.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*(6), 627-668.
- Draghi-Lorenz, R., Reddy, V., & Costall, A. (2001). Rethinking the development of nonbasic emotions: A critical review of existing theories. *Developmental Review, 21*(3), 263-304.
- Dweck, C. S. (1999a). Caution-Praise can be dangerous. *American Educator, 23*, 4-9.
- Dweck, C. S. (1999b). *Self-theories: Their role in motivation,*

- personality and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Eid, M., & Diener, E. (2001). Norms for experiencing emotions in different cultures: Inter- and intranational differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 869–885.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Guthrie, I. K. (1997). Coping with stress. The roles of regulation and development. In S. A. Wolchik & I. N. Sandler (Eds.), *Handbook of children's coping. Linking theory and intervention*(pp. 41–70). New York: Plenum Press.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169–200.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed*. New York: Times Books.
- Elliot, A. J. (2004). Multimethod approaches in educational research. *Journal of Disability. Development and Education*, 51, 135–149.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.) (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Elliot, A. J., Faler, J., McGregor, H. A., Campbell, W. K., Sedikides, C., & Harackiewicz, J. M. (2000). Competence valuation as a strategic intrinsic motivation process. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 780–794.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. London: Sage.
- Franken, R. E. (2007). *Human Motivation* (6th ed.), USAL Thomson Higher Education.
- Fulmer, S. M., & Frijters, J. C. (2009). A review of self-report and alternative approaches in the measurement of student motivation. *Educational Psychology Review*, 21(3), 219–246.
- Gaines, L. M., Duvall, J., Webster, J. M., & Smith, R. H. (2005).

- Feeling good after praise for a successful performance: The importance of social comparison information. *Self and Identity*, 4(4), 373-389.
- Gardner, K. B. (2004). Using praise to promote students' intrinsic motivation and performance attributions in classroom settings. Doctoral dissertation. University of Connecticut.
- Geppert, U. (1986). *A coding system for analyzing behavioral expressions of self-evaluative emotions*. Munich: Max-Planck Institute for Psychological Research.
- Geppert, U., Schmidt, D., & Galinowski, I. (1997). *Self-evaluative emotions coding system(SEECS)*. Munich: Max Planck Institute for Psychological Research.
- Gilbert, P., McEwan, K., Bellew, R., Mills, A., & Gale, C. (2009). The dark side of competition: How competitive behavior and striving to avoid inferiority are linked to depression, anxiety, stress and self-harm. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 82(2), 123-136.
- Gilmore, L., Cuskelly, M., Jobling, A., & Hayes, A. (2009). Maternal support for autonomy: Relationship with persistence for children with down syndrome and typically developing children. *Research in Developmental Disabilities*, 30(5), 1023-1033.
- Graham, S., & Weiner, B. (1986). From an attributional theory of emotion to developmental psychology: A round-trip ticket?. *Social Cognition*, 4, 152-179.
- Harmon-Jones, E., & Allen, J. J. B. (1997). Behavioral activation sensitivity and resting frontal EEG asymmetry: Covariation of putative indicators related to risk for mood disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 159-163.
- Hart, D., & Karmel, M. P. (1996). Self-awareness and self-knowledge

- in humans, apes, and monkeys. In A. E. Russon, K. A. Bard, & S. T. Parker(Eds.), *Reaching into thought: The minds of the great apes*(pp. 325-347). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 128(5), 774-795.
- Hillman, C. H., Rosengren, K. S., & Smith, D. P. (2004). Emotion and behavior: postural adjustments to affective picture viewing. *Biological Psychology*, 66(1), 51-62.
- Jannings, K. D., & Dietz, L. J. (2003). Mastery Motivation and Goal Persistence in Young Children. In M. H. Bornstein, L. D. Davidson, C. L. M. Keyes & K. A. Moore(Eds.), *Well-Being Positive Development Across the Life Course*. Mahwah: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Kagan, J. (1981). *The second year: The emergence of self-awareness* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kalat, J. W., & Shiota, M. N. (2006). *Emotion*. CA: Thomson-Wadsworth.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35, 835-847.
- Karabenick, S. A., Woolley, M. E., Friedel, J. M., Ammon, B. V., Blazeovski, J., Bonney, C. R., Groot, E. D., Gilbert, M. C., Musu, L., Kempler, T. M., & Kelly, K. L. (2007). Cognitive processing of self-report items in educational research: Do they think what we mean?. *Educational Psychologist*, 42(3), 139-151.
- Karnes, M. B., Johnson, L. J., & Beauchamp, K. D. F. (1989). Developing problem-solving skills to enhance task persistence

- of handicapped preschool children. *Journal of Early Intervention*, 13, 61-72.
- Keltner, D. (1995). Signs of appeasement: Evidence for the distinct displays of embarrassment, amusement, and shame. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 441-454.
- Keltner, D., & Buswell, B. N. (1997). Embarrassment: Its distinct from and appeasement functions. *Psychological Bulletin*, 122, 250-270.
- Keltner, D., & Harker, L. (1998). The forms and functions of the non-verbal signal of shame. In P. Gilbert & B. Andrews (Eds.), *Shame: Interpersonal behavior, psychopathology, and culture* (pp. 78-98). Oxford, England: Oxford University Press.
- Kim, S., Lee, m. J., Chung, Y., & Bong, M. (2010). Comparison of Brain activation during norm-referenced versus criterion-referenced feedback: the role of perceived competence and performance-approach goals. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 141-152.
- Kitayama, S., Markus, H. R., & Matsumoto, H. (1995). Culture, self, and emotion: A cultural perspective on "self-conscious" emotions. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 439-464). New York: Guilford.
- Koestner, R., Zuckerman, M., & Olsson, J. (1990). Attributional style, comparison focus of praise, and intrinsic motivation. *Journal of Research in Personality*, 24, 87-100.
- Kohn, A. (1992). *No contest: The case against competition*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lewis, M. (1993). Self-conscious emotion: Embarrassment, pride, shame, guilt. In M. Lewis, & M. Haviland (Eds.), *Handbook of*

- Emotions*(pp. 563-573). NY: Guilford Press.
- Lewis, M. (2000). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt, In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones(Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 623-636). New York: Guilford.
- Lewis, M., Alessandri, S. M., & Sullivan, M. W. (1992). Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty. *Child Development*, 63, 630-638.
- Lewis, M. D., & Granic, I. (2000). *Emotion, development and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development*. New York: Cambridge University Press.
- Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2005). *Measurement and assessment in teaching* (9th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mascolo, M. F., & Fisher, K. (1995). Developmental transformations in appraisals for pride, shame and guilt. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions*(pp. 64-113). New York: Guilford.
- Menon, U., & Shweder, R. A. (1994). Kali's tongue: Cultural psychology and the power of shame in Orissa, India, In S. Kitayama & H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (pp. 241-282). Washington, DC: American Psychological Association.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37(2). 107-114.
- Morgan, G. A., Harmon, R. J., & Maslin-Cole, C. A. (1990). Mastery motivation: Definition and measurement. *Early Education and Development*, 1, 318-339.
- Neil, D. T., Wadley, D. A., & Phinn, S. R. (1999). A generic framework for criterion-referenced assessment of undergraduate

- essay. *Journal of Geography in Higher Education*, 23, 303–325.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270–300.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotion: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
- Pomerantz, E. M., Ruble, D. N., Frey, K. S., & Greulich, F. (1995). Meeting goals and confronting conflict: Children's changing perception of social comparison. *Child Development*, 66, 723–738.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2005). Influencing brain networks: implication for education. *Trends in Cognitive Science*, 9, 99–103.
- Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 326–344.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. MA. Danvers: John Wiley & Sons.
- Reeve, J., & Nix, G. (1997). Expressing Intrinsic motivation through acts of exploration and facial displays of interest. *Motivation*

- and Emotion*, 21(3), 237-250.
- Ruble, D. N., Boggiano, A. K., Feldman, N. S., & Loeb, J. H. (1980). Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology*, 16, 105-115.
- Ruble, D. N., & Frey, K. S. (1991). Changing patterns of behavior as skills are acquired: A functional model of self-evaluation. In J. Suls & T. A. Wills (Eds.), *Social comparison: Contemporary theory and research* (pp. 79-113). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Scheff, T. J., Retzinger, S. M., & Ryan, M. T. (1989). Crime, Violence, and self-esteem: Review and proposals. In A. M. Mecca, N. J. Smelser, & J. Vasconcellos (Eds.), *The social importance of self-esteem* (pp. 165-199). Berkeley: University of California Press.
- Shin, S., & Alexander, J. M. (2000). Interacting effects of goal setting and self- other- referenced feedback on children's development of self-efficacy and cognitive skill within the Taiwanese classroom. *Journal of Educational Psychology*, 92, 536-543.
- Skipper, Y., & Douglas, K. (2012). Is no praise good praise? Effects of positive feedback on children's and university students' responses to subsequent failures. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 327-339.
- Stipek, D., & Recchia, S., & McClintic, S. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57 (pp. 1-84). (1, Serial No. 226).
- Sutton, S. K., & Davidson, R. J. (1997). Prefrontal brain asymmetry: A biological substrate of the behavioral approach and inhibition systems. *Psychological Science*, 8, 204-210.
- Tangney, J. P. (2002). Perfectionism and the self-conscious emotion: Shame, guilt, embarrassment, and pride. In G. L. Flett & P. L.

- Hewitt(Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment*(pp. 199–215). Washington DC: American Psychological Association.
- Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2002). *Shame and guilt*. New York: Guilford.
- Tracy, J., & Matsumoto, D. (2008). The spontaneous expression of pride and shame: Evidence for biologically innate nonverbal displays. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *105*, 11655–11660.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2003). Does pride belong in the pantheon? *Emotion Researcher: Newsletter for the International Society for Research on Emotions*, *18*, 7–8.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2004a). Putting the self into self-conscious emotions: A Theoretical Model. *Psychological Inquiry*, *15*(2), 103–125.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2004b). Putting the self into self-conscious emotions: A Theoretical Model. *Psychological Inquiry*, *15*(2), 103–125.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, *92*, 548–573.
- Zentall, S. R., & Morris, B. J. (2010). “Good job, you’re so smart”: The effects of inconsistency of praise type on young children’s motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, *107*, 155–163.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekarts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Self-regulation: Theory, research, and applications*(pp. 13–39). Orlando, FL: Academic.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Self-regulation demensions of academic learning and motivation. In G. Phye (Ed.),

Handbook of academic motivation(pp. 105-125). New York:
Academic.

<부록 1> 자유 선택 시간에 제공된 과제

1. 퍼즐





2. 그리기



3. 쌓기 블록



<부록 2> 실험 퍼즐 과제

1. 칭찬 조작에 사용된 퍼즐

1) 퍼즐1



2) 퍼즐2



2. 성패 상황 조작에 사용된 퍼즐

1) 퍼즐3



2) 퍼즐4



ABSTRACT

Preschoolers' Pride, Shame, and Task-persistency: According to Praise and 'Success or Fail' Situation

Kang, SuJeong

Dept. of Child Development & Family Studies

Graduate School

Seoul National University

The purposes of this study were to investigate children's pride, shame, and task-persistency in a 'success or fail' situation depending on praise condition, and the relationship between pride, shame, and task-persistency.

One hundred seventy six 5-year-old children were recruited from 5 child-care centers located in Seoul and Gyeonggi Province. Children's pride, shame, and task-persistency were calculated by recorded facial, behavioral, and verbal expression of the participants. Statistical methods used for the data analysis were frequency, percentile, mean, standard deviation, t-test, chi-square test, Mann-Whitney U test, and Spearman's correlations.

The major findings of present study were as follows:

1. When children succeeded in a task, there was a significant difference in children's pride expression depending on whether they had gotten praise or not. Children, who were in a praised group, showed more pride than those who were not. However, there was no significant difference in pride expression depending on praise type.
2. When children succeeded in a task, there was a significant difference in children's task-persistency depending on whether they

had gotten praise or not. Children in a praised group showed more task-persistence than those in a non-praised group. On the other hand, there was no significant difference in task-persistence depending on praise type.

3. When children failed in a task, there was a significant difference in children's shame expression depending on praise type. Children in a social-comparison praise group showed more shame expression than those in a mastery praised group. There was, however, no significant difference in shame expression depending on whether they had gotten praise or not

4. When children failed in a task, there was a significant difference in children's task-persistence depending on praise type. Children in a mastery praise group showed more task-persistence than those in a social-comparison praise group. However, there was no significant difference in children's task-persistence depending on whether they had gotten praise or not

5. There were partial correlations between pride expression and task-persistence in success situation. However, there was no significant correlation between shame expression and task-persistence.

Results revealed that whether children had been praised or not affected pride expression or task-persistence when children succeeded a task. Praised children showed more pride and high task-persistence. On the other hand, when children failed in task, their shame expression and task-persistence were affected by praise type. Children in mastery praise group showed less shame and higher task-persistence. Also, pride expression was partial related to task-persistence. Results suggest that proper praise method need to be used depending on a 'success and fail' situation.

Key words: social-comparison praise, mastery praise, success, fail, pride, shame, task-persistence

Student Number: 2010-21617